



universität  
wien

# Diplomarbeit

Titel der Arbeit:

„Verstehen von Menschen mit schweren und mehrfachen  
Behinderungen mit Hilfe der Methode der Work Discussion,  
dargestellt anhand eines Praxisbeispiels“

Verfasserin:

Nicola Mayerhofer

angestrebter akademischer Grad:

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, im September 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297 295 502

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik Gewählte Fächer statt 2. Studienrichtung (Sonder-  
und Heilpädagogik)

Betreuer:

A.o. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler



*Für Evi und meine Großmutter*



## **Danksagung**

Ich möchte mich bei meiner Familie, besonders bei meinen Eltern und meiner Schwester, für die finanzielle und emotionale Unterstützung während meines Studiums und im Besonderen während der Erstellung der vorliegenden Diplomarbeit bedanken. Sie hat mich, wie meine engsten Freunde, vor allem in den Stunden des Zweifels immer wieder bestärkt meinen Weg weiter zu gehen.

Ich möchte mich auch bei A.o. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler für die Betreuung und Begleitung während der Erstellung der vorliegenden Diplomarbeit bedanken. Er hat mich in seinen Vorlesungen und Seminaren während meines gesamten Studiums begleitet und beeinflusst. Nicht vergessen möchte ich meine beiden Studienkolleginnen Bernadet Schoffnegger und Elisabeth Vock, mit denen ich in langen Nächten meine Diplomarbeit diskutiert habe. Dabei haben sie mir immer wieder neue noch fehlende Aspekte aufgezeigt. Gerade Bernadet Schoffnegger hat die vielen Versionen dieser Diplomarbeit gelesen und kommentiert und mich dabei unterstützt die Diplomarbeit fertigzustellen.

Bedanken möchte ich mich auch bei der Institution für die Erlaubnis diese Arbeit schreiben zu dürfen und nicht zu vergessen bei Laura und ihren Klassenkameraden. Von ihnen habe ich sehr viel gelernt und ohne sie wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Nicht zuletzt möchte ich mich bei Michael Haslinger für seine Geduld und Unterstützung in der oft schwierigen Zeit des Erstellens der Diplomarbeit bedanken.

# Inhaltsverzeichnis

<b>VORWORT .....</b>	<b>8</b>
<b>EINLEITUNG .....</b>	<b>10</b>
<b>1. GRUNDLAGEN ZUR BEARBEITUNG DER FORSCHUNGSFRAGE.....</b>	<b>14</b>
<i>1.1 BESCHREIBUNG DER PERSONENGRUPPE DER MENSCHEN MIT SCHWEREN UND MEHRFACHEN BEHINDERUNGEN.....</i>	<i>14</i>
<i>1.2 SCHWIERIGKEITEN, MENSCHEN MIT SCHWEREN UND MEHRFACHEN BEEINTRÄCHTIGUNGEN ZU VERSTEHEN.....</i>	<i>18</i>
<i>1.3 GRUNDLAGEN DES VERSTEHENS.....</i>	<i>22</i>
1.3.1 Definition des Verstehensbegriffes nach Dilthey .....	22
1.3.2 Kritik an Diltheys Verstehensbegriff.....	23
1.3.3 Vertiefung von Diltheys Verstehensbegriff.....	24
<i>1.4 VERSTEHEN IN BEZIEHUNGEN.....</i>	<i>26</i>
1.4.1 Definition von Beziehung im heilpädagogischen Kontext .....	26
1.4.2 Relevanz von Beziehungsprozessen in der heilpädagogischen Arbeit .....	27
1.4.3 Bedeutung der Gefühle in Beziehungsprozessen.....	29
<i>1.5 ZUSAMMENFASSUNG.....</i>	<i>32</i>
<b>2. METHODE .....</b>	<b>34</b>
<i>2.1 WORK DISCUSSION.....</i>	<i>35</i>
<i>2.2 FORSCHUNGSDESIGN IM RAHMEN EINES SEMINARS AN DER UNIVERSITÄT WIEN.....</i>	<i>38</i>
2.2.1 Phase I: Beobachten der Interaktion .....	40
2.2.2 Phase II: Anfertigen der Protokolle .....	41
2.2.3 Phase III: Seminargespräch .....	42
2.2.4 Phase IV: Protokollieren des Seminargesprächs .....	45
<i>2.3 ZUSAMMENFASSUNG.....</i>	<i>46</i>
<b>3. PÄDAGOGISCHE FACHDISKUSSION ZUM THEMA DER WORK DISCUSSION IN DER ARBEIT MIT MENSCHEN MIT SCHWEREN UND MEHRFACHEN BEHINDERUNGEN.....</b>	<b>48</b>
<i>3.1 PUBLIKATIONEN ÜBER DIE METHODE DER WORK DISCUSSION AUS DEM ENGLISCHSPRACHIGEN RAUM.....</i>	<i>48</i>
<i>3.2 PUBLIKATIONEN ÜBER DIE METHODE DER WORK DISCUSSION AUS DEM DEUTSCHSPRACHIGEN RAUM.....</i>	<i>52</i>

3.3 VERÖFFENTLICHUNGEN ÜBER WORK DISCUSSION SEMINARE IN DER ARBEIT MIT MENSCHEN MIT GEISTIGER UND SCHWERER UND MEHRFACHER BEHINDERUNG.....	55
3.2 ZUSAMMENFASSUNG.....	58
<b>4. EINBLICKE IN DIE PROTOKOLLE .....</b>	<b>59</b>
4.1 BESCHREIBUNG DER RÄUMLICHEN UND INSTITUTIONELLEN GEGEBENHEITEN .....	60
4.2 SCHWIERIGKEITEN IN DER ARBEIT MIT LAURA .....	61
4.3 ZUSAMMENFASSUNG.....	62
<b>5. ENTWICKLUNG EINES DIFFERENZIIERTEN VERSTEHENS IM WORK DISCUSSION SEMINAR.....</b>	<b>63</b>
5.1 SITUATION DER NAHRUNGSAUFNAHME.....	63
5.1.1 Ernährung als Aufgabe für Pädagogik und Schule.....	64
5.1.2 Laura und das Essen .....	68
5.2 LAURAS SCHREIEN.....	73
5.3 BEZIEHUNGSaufbau UND -GESTALTUNG.....	78
5.4 LAURAS GESCHICHTE .....	82
5.4.1 Zufälliges Wiedersehen .....	84
5.5 WEITERENTWICKLUNG WÄHREND DES WORK DISCUSSION SEMINARS .....	84
5.6 ROLLE DER SEMINARGRUPPE.....	89
5.7 ZUSAMMENFASSUNG.....	93
<b>6. WISSENSCHAFTLICHE RELEVANZ DER FALLSTUDIE .....</b>	<b>97</b>
6.1 BEDEUTUNG DER EINZELFALLSTUDIE.....	97
6.1.1 Historische Entwicklung der Einzelfallforschung .....	98
6.1.2 Formen von Falldarstellungen .....	100
6.2 EINORDNUNG DER EINZELFALLSTUDIE IN EINE VON DATLERS FORMEN DER EINZELFALLSTUDIEN .....	102
6.2.1 Drei Formen von Einzelfallstudien nach Datler .....	102
6.2.2 Zuordnung der vorliegenden Einzelfallstudie über die Arbeit mit Laura im Rahmen eines Work Discussion Seminars an der Universität Wien .....	104
6.3 BEDEUTUNG DER EINZELFALLSTUDIE FÜR DIE THEORIEENTWICKLUNG.....	105
6.4 ZUSAMMENFASSUNG.....	108
<b>RESÜMEE .....</b>	<b>110</b>
<b>LITERATUR .....</b>	<b>112</b>
<b>ANHANG .....</b>	<b>118</b>

## **Vorwort**

Ausgangspunkt für das Verfassen der vorliegenden Diplomarbeit war das Seminar „Psychoanalytische Perspektiven der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung“, welches ich im Studienjahr 2004/05 besuchte. An diesem Seminar nahmen 24 Studenten teil. Ao. Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler und die beiden Tutorinnen Mag. Barbara Lehner und Mag. Kathrin Fleischmann<sup>1</sup> leiteten das Seminar. Das Seminar war so konzipiert, dass sechs Studenten zwischen November und April einer regelmäßigen Tätigkeit in einer Institution nachgingen, um wöchentlich so genannte Praxisprotokolle zu erstellen. Diese stellen eine Stunde des Arbeitsalltags des Seminarteilnehmers dar. Die anderen Studenten waren aufgefordert zwei Beobachtungen von Menschen mit geistiger Behinderung durchzuführen.

Die Gesamtgruppe der Studenten war von November bis April in drei Gruppen zu jeweils acht Personen und einem Leiter geteilt. Ich gehörte zu jenen sechs Seminarteilnehmern, welche ihre praktische Arbeit Woche für Woche Protokolle über meine Tätigkeit erstellten. Ich arbeitete als Praktikantin in einer Basalen Schulklasse in einer Institution für Menschen mit körperlichen, geistigen und mehrfachen Behinderungen. Diese Schulgruppe wurde von Kindern und Jugendlichen im Alter von sechs bis sechzehn Jahren besucht.

Das Team der Schulgruppe unterlag zu dieser Zeit einem großen Wechsel, da die Gruppenleitung erst nach einigen Monaten fix besetzt werden konnte, weil diese ihre Karenzzeit beendet hatte. In der Schulgruppe arbeiteten neben der Leiterin, drei Mitarbeiterinnen, welche Teilzeit angestellt waren, ein Zivildienstler und ich als Praktikantin. Es waren täglich mindestens drei Betreuungspersonen anwesend.

Für meine Praxisdokumentation habe ich mich für die sechsjährige Laura entschieden. Sie ist sehr klein und zierlich. Ihre Behinderung hat sie aufgrund eines Brandunfalles ihrer Mutter während der Schwangerschaft und der damit einhergehenden hohen Medikamentendosierung während der Genesungszeit ihrer Mutter. Laura hat eine spastische Tetraparese. Sie kann ihren Kopf nur mit Mühe heben und braucht in ihrem täglichen Leben sehr viel Unterstützung von ihrem Umfeld. Laura genießt es wild zu schaukeln und mag jede

---

<sup>1</sup> Jetzt Trunkenpolz.



Form von Aufmerksamkeit. Sie liebt Scherze und kann dabei auch sehr herzlich lachen. Laura bringt jedoch auch sehr viel Unruhe in die Basale Schulklasse, da sie sehr viel und sehr laut schreit und es oft nicht für die betreuenden Personen nachvollziehbar ist, warum sie schreit. Dieses Schreien wirkt auf alle anwesenden Personen, sowohl Schüler als auch Lehrer sehr belastend. Trotz dieser schwierigen Situationen haben Laura und ich gemeinsam auch sehr schöne Momente erlebt. Sowohl die schwierigen als auch die entspannten Momente in dieser Schulgruppe waren für mich sehr wichtig und hatten großen Einfluss auf meinen weiteren beruflichen Weg.

Die Arbeit während dieses Praktikums bestärkte mich, nach einigen weiteren Praktika, mit Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen weiter zu arbeiten. Dies zieht sich bis heute fort und es ist mir nach der langen Zeit noch möglich auf mein Wissen und meine Erfahrungen aus dieser Zeit zurückzugreifen.

„Um kein Geschlecht zu benachteiligen wird während der Ausführungen in dieser Diplomarbeit zwischen der weiblichen und männlichen Sprachform abgewechselt. Sofern sich der jeweilige Kontext nicht direkt auf ein Geschlecht bezieht, sind damit selbstverständlich beide Geschlechter angesprochen. Vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion zur sprachlichen Stigmatisierung durch die Bezeichnung ‚Behinderte‘ wird außerdem, soweit passend und im Satzverlauf möglich, von ‚Menschen mit Behinderung‘ gesprochen, um den Menschen selber und nicht seine Behinderung in den Vordergrund zu rücken“ (Fietkau, 2007, 4).

## Einleitung

Für die meisten Menschen ist es sehr schwierig, Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen zu verstehen. Diese Personengruppe verfügt über andere Ausdrucksmöglichkeiten als Menschen ohne Behinderung, wie zum Beispiel unübliche Gesten, Mimik oder Laute, da sich diese Menschen nicht der herkömmlichen Kommunikationsinstrumente bedienen können, welche nicht behinderte Menschen kaum bzw. nicht verstehen. „Ihre Verhaltensweisen scheinen geradezu ein Indiz dafür zu sein, dass sie auf Grund ihrer schweren Behinderung nicht in der Lage sind, etwas mitzuteilen“ (Becker 2002, 15). Menschen mit schwerster mehrfacher Behinderung werden von nicht behinderten Menschen in radikaler Weise als anders, fremd und uneinfühlbar empfunden, Mitteilungen und Verständigungen drohen sehr oft zu scheitern. Den Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen wird oft von ihrem Umfeld unterstellt, dass sie nicht in der Lage seien, eine Beziehung zu gestalten, und damit wird der psychotherapeutischen und sonderpädagogischen Arbeit scheinbar die Basis entzogen (Becker 2002, 15). Die traditionelle Sonderpädagogik hat vor dem Hintergrund der medizinisch-psychiatrischen Betrachtungsweisen Menschen mit geistiger Behinderung als mit Mängeln behaftet wahrgenommen. Der Blick auf die „Ganzheit der Person“ war sehr eingeengt (Bundschuh 2000, 11).

Anhand des folgenden kurzen Ausschnitts aus einem Arbeitsprotokoll<sup>2</sup>, das ich am ersten Tag meines Praktikums in einer Basalen Schulgruppe in einer Einrichtung für Kinder und Jugendliche mit geistigen und körperlichen Behinderungen angefertigt habe, wird deutlich, wie schwierig es ist, den Jugendlichen in der Situation zu verstehen:

„Jonas sitzt auf einem Stuhl, in dem er fixiert ist, und hat seine Füße in einem Massagegerät. ... Jonas sitzt in seinem Sessel und wippt mit dem Oberkörper nach vor uns zurück. Dabei lacht er und gibt einige Laute von sich. Plötzlich beginnt er intensiver mit seinem Oberkörper zu wippen und beginnt zu schreien“ (Mayerhofer 2005/1, 3).

Dieser kurze Ausschnitt macht deutlich wie schwierig es sein kann Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen zu verstehen. Das Verstehen der Klienten im täglichen Zusammenleben ist sowohl für die Bezugspersonen als auch für die Menschen mit Behin-

---

<sup>2</sup> Nähere Informationen hierzu siehe Kapitel 2.

derungen unerlässlich um ein Miteinander zu ermöglichen. Beim Lesen dieses Ausschnitts stellt sich nun die Frage: Warum beginnt Jonas plötzlich zu schreien? Was hat ihn so irritiert, obwohl sich die Situation in der Gruppe nicht verändert hat? In der beschriebenen Situation wird deutlich, dass ihm keine Möglichkeiten zur Verfügung stehen, um seiner Umwelt zu erklären, welcher Umstand seinen Unmut bzw. seine Irritation ausgelöst hat.

Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen haben nicht die gleichen Möglichkeiten, sich auszudrücken und deshalb beispielsweise zu sagen: „Ich habe jetzt genug.“ oder „Das stört mich!“ Diesen Umstand erlebe ich sehr oft in meiner Arbeit als Betreuerin in einer Wohngemeinschaft mit erwachsenen Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Das Noch-nicht-verstehen-Können meinerseits führt immer wieder zu Missverständnissen und in weiterer Folge zu Konflikten. Die Auflösung dieser Schwierigkeiten in den jeweiligen Situationen wird immer öfter möglich, je besser ich die KlientInnen der WG kenne und je mehr ich das erlernte Wissen aus dem Studium umsetzen kann. Es kommt jedoch immer wieder vor, dass ich den betreffenden Klienten und seine Bedürfnisse nicht ausreichend verstehen kann und dass wir, der jeweilige Klient und ich, zu keiner zufriedenstellenden Lösung kommen. Für mich ist es jedoch wichtig festzuhalten, dass es sowohl in Beziehungen mit behinderten als auch nichtbehinderten Menschen nicht immer möglich sein kann, alles zu verstehen.

Wie bereits im Vorwort erwähnt, habe ich im Rahmen eines Work Discussion Seminars an der Universität Wien in einer Basalen Schulgruppe als Praktikantin gearbeitet. In dieser Diplomarbeit soll folgende Forschungsfrage untersucht werden:

Inwiefern kann die Work Discussion, dargestellt anhand eines Praxisbeispiels, dazu beitragen, zu einem tieferen Verstehen von schwerst mehrfach behinderten Menschen im pädagogischen Kontext zu kommen?

Die Bearbeitung der Forschungsfrage wird in sechs Kapitel durchgeführt. Im ersten Kapitel werden die Grundlagen zur Beantwortung und Bearbeitung meiner Forschungsfrage dargestellt. Dazu wird zunächst geklärt, welche Bedeutung die Bezeichnung schwere und mehrfache Behinderung hat und wie die Personengruppe beschrieben werden kann. Im Kapitel 1.2 werden die Schwierigkeiten des Verstehens von Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen dargestellt. Im Kapitel 1.3 wird der Begriff Verstehen definiert und zu

anderen Begriffen abgegrenzt. In diesem Kapitel wird in den Ausführungen auf Dilthey und Bittner zurückgegriffen. Im Kapitel 1.4 der vorliegenden Arbeit werde ich mich mit den Aspekten des Verstehens und Gestaltens von Beziehungsprozessen im Verstehensprozess auseinander setzen. Datler (2000, 59) weist darauf hin, „dass die Gestaltung und somit auch das Verstehen von Beziehungsprozessen einen *der* zentralen Aspekte von Pädagogik schlechthin abgibt.“ Dieser Verstehensprozess ist aus heilpädagogischer Sicht mit besonderen Schwierigkeiten, aber auch mit besonderen Chancen verbunden.

Im zweiten Kapitel wird die, der Diplomarbeit zugrundeliegende Methode, die Work Discussion dargestellt. Dazu wird zunächst im Kapitel 2.1 eine allgemeine Beschreibung dieser Forschungsmethode vorgelegt, um danach das Forschungsdesign in dem eingangs erwähnten Seminar bei Wilfried Datler vorzustellen.

Im dritten Kapitel wird die aktuelle pädagogische Fachdiskussion hinsichtlich der Work Discussion dargestellt. Dazu wird im Kapitel 3.1 sowohl die englischsprachige als auch die deutschsprachige Literatur in Kapitel 3.2 zu diesem Thema vorgestellt, um danach im Kapitel 3.3 auf jene Publikationen einzugehen, die sich mit der Work Discussion im Zusammenhang mit Menschen mit geistiger Behinderung auseinandersetzen.

Im vierten Kapitel der vorliegenden Diplomarbeit wird ein Einblick in die Protokolle gewährt, die im Rahmen des Seminars an der Universität Wien entstanden sind. Dabei werden in Kapitel 4.1 die räumlichen und institutionellen Gegebenheiten beschrieben, um danach in Kapitel 4.2 die Schwierigkeiten in der Arbeit mit Laura anhand eines Protokollauschnittes ausmachen zu können.

Im fünften Kapitel werden die drei definierten schwierigen Bereiche in der Arbeit mit Laura in je einem Unterkapitel bearbeitet. Im Kapitel 5.1 wird auf die Situation der Nahrungsaufnahme eingegangen, danach wird in 5.2 Lauras Schreien thematisiert und in Kapitel 5.3 wird der Beziehungsaufbau und auf die Gestaltung der Beziehung zwischen Laura und mir betrachtet. Um ein möglichst umfassendes Bild von Laura darstellen zu können wird im Kapitel 5.4 kurz auf Lauras Lebensgeschichte eingegangen. Im Kapitel 5.5 wird herausgearbeitet, ob bei mir während des Work Discussion Seminars ein Verstehensprozess stattgefunden hat und im Zuge dessen wird in Kapitel 5.6 auf die Rolle der Seminargruppe eingegangen.

Im sechsten Kapitel wird auf die wissenschaftliche Relevanz der Fallstudie über Laura eingegangen. Dazu wird in Kapitel 6.1 auf die Bedeutung der Einzelfallstudie eingegangen. Im Unterkapitel 6.1.1 wird die historische Entwicklung der Einzelfallstudie kurz dargestellt und im Unterkapitel 6.1.2 werden drei Formen von Falldarstellungen vorgestellt und jene über die Arbeit mit Laura in eine dieser eingeteilt. Im Kapitel 6.2 wird auf die Relevanz der Einzelfallstudie über die Arbeit mit Laura eingegangen, um im Kapitel 6.3 die Bedeutung der Praxisdokumentation für die Theorieentwicklung darstellen zu können. Danach wird im siebten Kapitel im Resümee die Forschungsfrage beantwortet und auf offene Fragen in diesem Forschungsgebiet hingewiesen.

# 1. Grundlagen zur Bearbeitung der Forschungsfrage

Es gibt drei grundlegende Bereiche, die in dieser Arbeit für die Bearbeitung der Forschungsfrage wichtig sind: erstens die Beschreibung bzw. Eingrenzung der Personengruppe der Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen, welche die Hauptrolle in der vorliegenden Diplomarbeit einnimmt, zweitens die Konkretisierung des Problems des Verstehens der betroffenen Menschen, und drittens die Bestimmung und Eingrenzung des Begriffes Verstehen.

## *1.1 Beschreibung der Personengruppe der Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen*

„Nachdem wir die Kinder in der Früh versorgt haben, beginne ich Laura<sup>3</sup> zu füttern. Sie steht in der A-Schiene bei einer der Pritschen. Sie hat einen Pudding mit. Sie braucht einige Zeit bis sie sich an mich und das Essen gewöhnen kann. Sie isst sehr langsam und muss den Mundschluss erst erlernen. Dazu nehme ich meinen Zeigefinger und drücke ihn ein wenig unter ihr Kinn. Ich muss auch ihren Kopf den Großteil der Zeit halten, damit er nicht nach vorne kippt. Langsam isst sie ihren Pudding auf, der immer flüssiger wird. Dadurch bleibt immer weniger in ihrem Mund und landet auf dem Handtuch, das sie beim Essen umgebunden hat“ (Mayerhofer 2004, 3/1).

Zwischendurch versichere ich mich bei der Kollegin, ob ich das Essen mit Laura weiterführen soll.

„Also versuche ich ihr den kleinen Rest noch zu geben, wobei davon der Großteil nicht mehr in Lauras Magen landet, sondern auf dem Handtuch. Danach bekommt Laura aus ihrem Häferl noch Himbeersaft zu trinken. Sobald sie den ersten Schluck gemacht hat, beginnt sie zu schreien“ (Mayerhofer 3, 1). „Laura hat ihre Arme von ihrem Haltegriff genommen, sie verkrampft sich und schreit weiter. Ich versuche sie zu beruhigen, indem ich ihr den Rücken streichle und zu ihr sage, ‚Du bist ziemlich wütend. Komm beruhige dich wieder.‘ Nach ein paar Minuten hat sie sich wieder beruhigt. Ich versuche ihr nochmals den Saft zu geben, Laura beginnt aber wieder zu weinen, sobald sie den Becher an ihren Lippen spürt. Waltraud kommt zu uns und versucht sie nochmals zu beruhigen und ihr den Saft zu geben. ... Ich gehe mit Laura zum Ruhebereich. ... Ich lege Laura auf den Boden. Ihr Kopf ist mit zwei Kissen abgestützt. Laura hört immer wieder kurz zu schreien auf, um einige Sekunden wieder und teilweise noch lauter als zuvor zu schreien, wobei sie nicht weint, sondern scheinbar ihren Unmut bekannt geben will. Ich löse die Klettverschlussgurte und spreche mit Laura ‚Gleich bist du aus der A-Schiene heraus. Du hast es fast geschafft.‘ Ich berühre

---

<sup>3</sup> Aus Gründen des Datenschutzes wurden alle Namen der beteiligten Personen anonymisiert und gegebenenfalls andere Namen verwendet.

die Stellen an ihren Beinen, bei denen die Gurte bereits weg sind. Laura schreit immer noch. Ich löse sie aus der A-Schiene, setze sie auf meine Knie und versuche sie zu trösten. Sie lässt sich jedoch nicht von mir beruhigen, deshalb setzte ich sie in ihr Pony. (Dabei handelt es sich um eine Art von Gehschule, in der sie nach vorne gebeugt sitzt. Dabei hat sie vorne die Möglichkeit sich mit ihren Händen fest zu halten. Sie sitzt eher nach vorne gebeugt. Hinten ist ein Gurt angebracht, damit sie nicht zur Seite heraus fällt. Ihre Beine berühren den Boden. Das Pony hat Rollen, damit sich Laura fortbewegen kann.) Hier kann sich Laura beruhigen. Sie kann die gesamte Gruppe überblicken“ (Mayerhofer 2004, 3/ 2).

Dieser Ausschnitt aus einem Arbeitsprotokoll<sup>4</sup> soll einen kurzen Eindruck vermitteln, welche Personen in dieser Diplomarbeit im Mittelpunkt stehen.

Der oben angeführte Protokollausschnitt stammt aus einer Stunde in einer Basalen Schulklasse. Darin wird eine Interaktion zwischen mir, der Praktikantin in dieser Gruppe, und einem sechsjährigen Mädchen mit schweren und mehrfachen Behinderungen beschrieben. In diesem Kapitel werde ich die Personengruppe der Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen näher beschreiben, damit deutlich wird, mit welcher Personengruppe ich mich in meiner Diplomarbeit beschäftigen werde.

Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen werden von ihrem Umfeld oft als radikal anders, fremd und uneinfühlbar empfunden. Dies ist die Ursache dafür, dass Mitteilung und Verständigung zwischen dieser Personengruppe und Menschen ohne Behinderung zu scheitern drohen (Becker 2002, 15). Diesen Menschen wird von ihrem Umfeld sehr oft unterstellt, dass sie nicht in der Lage seien Beziehungen zu gestalten und auf sie Einfluss zu nehmen. Nun stellt sich die Frage wer zu den Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen zählt. In diesem Kapitel werde ich versuchen diese Gruppe trotz ihrer Vielfältigkeit einzugrenzen. Dies heißt jedoch nicht, dass dieser Versuch zu einer Typisierung oder gar allgemeingültigen Definition werden soll. Es wird lediglich versucht, dem Leser dieser Diplomarbeit eine genauere Vorstellung jener Personengruppe zu vermitteln, welche im Zentrum dieser Arbeit steht.

Der Begriff der Mehrfachbehinderung ist noch nicht sehr alt, obwohl es diese Formen der Behinderungen schon immer gegeben hat (Haeberlin 2005, 71). Oft sind die Begriffe der Mehrfachbehinderung und der schwersten Behinderung aneinander gekoppelt. Es ist jedoch fragwürdig eine so komplexe Behinderung nur an einer Schädigung oder einer ein-

---

<sup>4</sup> Das Zustandekommen dieser Sequenz wird im zweiten Kapitel dieser Diplomarbeit detailliert beschrieben.

zelen Behinderungsart fest zu machen. Haeblerlin (2005, 71) vertritt die Meinung, dass gerade die Komplexität von Behinderung in den Vordergrund der Betrachtung gerückt werden muss. Dies könnte die Assoziation nahelegen, „es handle sich hier um ein additives Phänomen, das auch mit isolierten Verfahrensweisen angegangen werden könnte - wobei das wechselseitige Beziehungsgeflecht der verschiedenen Betrachtungen und der Bereiche des Emotionalen, Kognitiven und Somatischen unter dem Begriff ‚Mehrfachbehinderung‘ leicht übersehen wird“ (Bach 1991, 7).

Die Gruppe jener Personen mit schweren und mehrfachen Behinderungen ist sehr heterogen. Sie setzt sich aus Menschen zusammen, in deren Lebenslauf es zu unterschiedlichsten Kombinationen von Behinderungen und Beeinträchtigungen gekommen ist (Biermann, Goetze 2005, 125). „Denn unter Mehrfachbehinderung ist das gemeinsame Auftreten mehrerer Behinderungen zu verstehen, zum Beispiel in der Kombination von geistiger Behinderung und Sehbehinderung oder geistiger Behinderung und Körperbehinderung“ (Biermann, Goetze 2005, 125). Neben diesem Begriff werden auch noch Begriffe wie schwer- bzw. schwerstbehindert, schwerst mehrfachbehindert oder schwerst geistig behindert verwendet. Diese Begriffe sind jedoch nicht einheitlich definiert. Fröhlich (1997, 148) definiert schwerste Behinderung wie folgt: „Schwerste Behinderung umfasst nach derzeitigem Sprachgebrauch Behinderungen, die die ganze Persönlichkeitsentwicklung in allen Bereichen nachhaltig und schwerwiegend beeinträchtigen. Es handelt sich also um Mehrfachbehinderungen, die vor allem auch die sogenannte geistige Entwicklung mit einbeziehen.“ Die Bezeichnung „mehrfach behindert“ wird für jene Personen verwendet, die unter anderen Beeinträchtigungen auch eine geistige Behinderung haben (Biermann, Goetze 2005, 126). Bei mehrfacher Behinderung handelt es sich nicht um eine Behinderung, wie zum Beispiel körperbehindert, sondern um Beeinträchtigungen, die den ganzen Menschen betreffen.

Die Personengruppe der Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen lebt unter Bedingungen einer komplexen Beeinträchtigung sehr vieler ihrer Fähigkeiten. „Betroffen sind in der Regel alle Erlebens- und Ausdrucksmöglichkeiten. Emotionale, kognitive und körperliche, aber auch soziale und kommunikative Fähigkeiten scheinen erheblich eingeschränkt oder verändert. In der Beziehung zu anderen Menschen haben Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen Schwierigkeiten, ihre vielleicht noch oder schon vorhandenen Fähigkeiten zum Ausdruck zu bringen“ (Fröhlich 2003, 13). Mall (2004, 19)



geht bei schwerst mehrfach behinderten Menschen davon aus, dass sie kaum oder gar nicht in der Lage sind, den eigenen Körper die eigenen Sinnesorgane einzusetzen, um sich mit sich und ihrer Umwelt auseinanderzusetzen. Auch Becker (2002, 12) geht davon aus, dass Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen gravierende Beeinträchtigungen des Bewegungssystems haben. Ihre Aufmerksamkeit scheint laut Becker überwiegend durch Stereotypen, selbstdestruktive oder selbststimulierende Verhaltensweisen gekennzeichnet.

Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen leben sehr oft in einem sehr bedrohlichem Kontext (Becker 2002, 12). Eine große Zahl von lebenswichtigen Funktionen des Körpers kann immer wieder in Krisen geraten. Die Lebenserwartung von dieser Personengruppe ist erheblich reduziert. Zu den häufigsten Todesursachen zählen Erkrankungen der Atemwege (Fröhlich 2003, 20). Viele dieser Menschen leben auch aufgrund von Skelettveränderungen und damit einhergehenden Verlagerungen der Organe mit einer dauernden Lebensgefährdung. „Eine solche Existenz am ‚Rande des Lebens‘ ist immer von Unsicherheit, von Schmerzen, von Aufregung und medizinischer Intervention gekennzeichnet. Menschen, die so gut wie nie das Gefühl haben können, vital und gesund zu sein, sind natürlich auch in ihren kommunikativen und sozialen Bezügen in einer besonderen Situation“ (Fröhlich 2003, 21). Becker (2002, 12) ergänzt diese vitale Gefährdung um den Aspekt der Euthanasiebestrebungen und der Tötungsfantasien aus dem Umfeld dieser Menschen. Diese unterminieren und bestimmen in direkter oder subtiler Weise das Beziehungsfeld in jenen Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen eingebunden sind.

Aufgrund der Vielfalt der Behinderungen können Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen nicht zu einer Gruppe von Menschen mit Behinderungen mit einem Leitsymptom wie zum Beispiel körperbehindert, geistig behindert oder sinnesbehindert gezählt werden, da die Komplexität der Beeinträchtigung einerseits und die Ganzheitlichkeit des Individuums andererseits nicht mit einbezogen wären (Fröhlich 2003, 13; Biermann, Goetze 2005, 126). Schweremehrfachbehinderungen beziehen sich auf viele Regionen des Körpers der Betroffenen, die die Personen in ihrer psychischen, physischen, geistigen und sozialen-emotionalen Befindlichkeit erheblich einschränken (Biermann, Goetze 2005, 126). Es handelt sich um eine Beeinträchtigung des ganzen Menschen in allen seinen Lebensvollzügen. Schwere und mehrfache Behinderung „... stellt eine Beeinträchtigung für alle beteiligten Interaktionspartner dar, sie erschwert auch die elementare Begegnung zwischen

Menschen. Schwerste Behinderung ändert jedoch nichts am Menschsein, an der Menschenwürde und am Wert eines Menschen“ (Fröhlich 2003, 13).

In diesem Kapitel wird deutlich, dass Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen nicht mit einer Bezeichnung für ihr Behinderungsbild beschrieben werden können. Sie sind von mehreren Beeinträchtigungen ihres Körpers betroffen. Die Beeinträchtigungen der eben beschriebenen Personengruppe werden in der Literatur wie oben bereits erwähnt, mit unterschiedlichen Beschreibungen, wie schwerst behindert oder schwerst mehrfach behindert bezeichnet. In meiner Diplomarbeit werde ich den Begriff der schweren und mehrfachen Behinderung bzw. Beeinträchtigung verwenden, um das in diesem Kapitel beschriebene Phänomen zu benennen.

## *1.2 Schwierigkeiten, Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen zu verstehen*

Nachdem ich im ersten Kapitel die Personengruppe der Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen beschrieben habe, wird deutlich, dass jene Personen sich nicht den herkömmlichen Kommunikationsinstrumenten, wie Mimik, Gestik und Sprache, wie sie ein Mensch ohne Behinderungen verwendet, bedienen können. Ich werde den Fokus in der vorliegenden Diplomarbeit auf das Verstehen zwischen Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen und Menschen ohne Behinderung legen. Nachdem ich im ersten Kapitel die Personengruppe genau beschrieben habe, werde ich in diesem Kapitel auf mögliche Schwierigkeiten beim Verstehen eingehen. Wie bereits erwähnt betrifft ihre Behinderung den ganzen Menschen und hat damit Einfluss auf sein gesamtes Erleben und Handeln und macht es dem betroffenen Menschen selbst unmöglich sich seiner Umwelt verständlich mitzuteilen.

Dies hat zur Folge, dass Menschen ohne Behinderungen, die diese Menschen in einer Form betreuen (Lehrer, Kindergärtner, Eltern, Betreuer) diese Personengruppe als fremd und uneinfühlbar erleben (Becker 2002, 15). Dies ist mit ein Grund, warum Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen als radikal anders und fremd von ihrer Umwelt empfunden werden. Mitteilungen und Verständigungen drohen stets zu scheitern. „Indem es dem schwermehrfachbehinderten Menschen unmöglich zu sein scheint, eine Beziehung

zu gestalten ist der ... sonderpädagogischen ... Arbeit die Basis entzogen“ (Becker 2002, 15).

Das oben angeführte Beispiel aus einem Beobachtungsprotokoll macht deutlich, dass es in dieser Situation für mich nicht möglich ist Laura und ihr Schreien zu verstehen. Laura bedient sich anderer Instrumente, um mit mir in Kontakt zu treten und mir ihre Gefühlslage, ihr Befinden deutlich zu machen. Scheinbar bleibt ihr nur mehr der Ausweg des Schreiens, um mir deutlich zu machen, dass etwas nicht stimmt. An diesem Beispiel wird deutlich, dass es für mich in dieser Situation nicht möglich ist Laura zu verstehen und adäquat auf sie einzugehen. Im vierten und fünften Kapitel der vorliegenden Diplomarbeit wird die Arbeit mit Laura dargestellt und analysiert.

Anstötz (1985) weist auf die Probleme im Verstehensprozess in der heilpädagogischen Praxis hin. Er warnt vor der Gefahr, dass Pädagogen, besonders in der Arbeit mit Menschen mit schweren Behinderungen, die nur sehr begrenzt kommunikationsfähig sind, die Vorstellung entwickeln, dass es sich bei ihrem Verstehen, welches sie über den Akt des Einfühlens erlangen, um sicheres Wissen handelt. Dieser Umstand wird durch die Schwere der Behinderung einer Person begünstigt, so Anstötz (1985, 470), da keine Einspruchs- oder Widerspruchsmöglichkeit der betreffenden Person selbst vorhanden ist und diese mit dem Schweregrad der Behinderung abnehmen. Im Prozess des Verstehens ist eine Versuchung der Macht enthalten (Wember 1991, 67). Es wird ein Problem als solches von einem Pädagogen definiert, das verstanden werden soll, hierbei wird das Machtgefälle zwischen Pädagogen und Klient sehr deutlich, da der Pädagoge das Problem definiert. Dabei wird die Unterlegenheit der Person mit geistiger Behinderung deutlich.

Für Pädagogen ist es wichtig, diese Gefahren im Verstehensprozess von Menschen mit schweren Behinderungen sehr ernst zu nehmen. Wember (1991, 67) weist darauf hin, dass SonderpädagogInnen der „... Verführung zur Macht ... durch bewußte ethische Besinnung und aufmerksame Selbstkritik widerstehen [müssen Anm. d. Verf.] um sicherzugehen, dass einführendes Verstehen möglichst nie von etikettierender und stigmatisierender, sondern möglichst immer von ‚fördernder-entwickelnder Absicht bestimmt ist‘ (Scrabath, 1984, S.11).“ Auch Bach (1998, 26) weist auf die „... Hierarchie der Beziehungen und der vorherrschenden Handlungsdominanz des Erziehers“ hin. Dieses ungleiche Machtverhältnis zwischen Sonderpädagoge und Klient wird wahrscheinlich nie ganz aufzuheben sein.

Diese asymmetrische Beziehung kann vor allem in der Arbeit mit Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen zum Ausdruck kommen. Dem Sonderpädagogen fällt fast alleine die Aufgabe der Beziehungsgestaltung zwischen sich und der betroffenen Person zu. „Wenn sich in solchen stark asymmetrischen Beziehungen der ‚mächtige‘ Sonderpädagoge nicht um Einfühlerndes Verstehen seines behinderten Interaktionspartner bemüht, wird der Behinderte schnell vom Subjekt gemeinsamer Anstrengungen zum Objekt professioneller Maßnahmen“ (Wember 1991, 67). Der Gefahr der Vereinnahmung der betroffenen Person mit geistiger Behinderung müssen sich Sonderpädagogen bewusst sein. Das Gewährwerden dieser Gefahr kann nur mit Hilfe von kritischer Reflexion der eigenen Handlungen im pädagogischen Arbeitsfeld erreicht werden. Eine Form der Möglichkeit zur Selbstreflexion der Arbeit mit Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung ist die Work Discussion. Diese Möglichkeit des Nachdenkens und Reflektierens über die eigene Arbeit mit Menschen mit Behinderungen stellt einen wichtigen Teil der vorliegenden Diplomarbeit dar und wird im zweiten Kapitel dieser Arbeit im Detail dargestellt.

Das bloße Wahrnehmen von Mimik oder Gestik alleine genügt im Verstehensprozess nicht. Dabei sind auch immer qualitative Inhalte aus dem eigenen Erleben enthalten (Anstötz 1985, 472). Dies kann jedoch auch zu Fehlinterpretationen und Täuschungen im Verstehensprozess führen. Anstötz (1985, 472) führt den Vergleich beim Essen von Schokolade an: Der Sonderpädagoge kann mit ziemlich großer Wahrscheinlichkeit das Wohlbefinden beim Verzehr von Schokolade eines Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung nachempfinden, wenn dieser auch gerne Schokolade isst. Allerdings ist es sehr fraglich ob das Erleben der Person mit schwerer und mehrfacher Behinderung tatsächlich mit der Interpretation des Sonderpädagogen genauestens übereinstimmt: „Denn das Qualitative ist privat und kann nicht verglichen werden“ (Kraft 1968, 41 zit. nach Anstötz 1985, 472).

In diesen Situationen ist es wichtig diese zu hinterfragen und zu reflektieren, da es sonst zu Fehlinterpretationen und in weiterer Folge zu pädagogischen Fehlhandlungen kommen könnte mit denen die Adressaten der pädagogischen Interventionen umzugehen haben. Dies kann zu Rückzug oder anderen Verhaltensweisen der Klienten führen und damit kann die schwierige Situation zwischen Pädagogen und Menschen mit Behinderungen nicht bearbeitet werden.

Menschen, die im heilpädagogischen Feld tätig sind, sollen die Welt des Anderen in seiner individuellen Lebenssituation begreifen, auf jeden Fall jedoch bereit sein, in einen Prozess des Verstehenwollens und -lernens einzutreten. Verstehen heißt „... auch Achtung vor der Unerschließbarkeit und Unverfügbarkeit des Anderen [zu haben Anm. d. Verf.]. ‚Auffälliges Verhalten‘ ist Ausdruck einer bestimmten Befindlichkeit, stellt ein Signal mit Aufforderungscharakter dar, dieses Verhalten gilt es ernst zu nehmen und – vielleicht – gemeinsam zu handeln. Verstehen heißt dabei aber immer auch, mit den Grenzen der Eigen- und Fremdwahrnehmung leben“ (Bundschuh 2000, 14).

Bundschuh geht bei seinem Begriff des Verstehens davon aus, dass die Anerkennung der eigenen Verstrickung beim Prozess des Verstehens sehr wichtig ist. Die zu verstehende Person muss in ihrer individuellen Befindlichkeit angenommen werden. Dabei ist auch der Pädagoge selbst involviert, da sein eigenes Erleben und Verhalten einer Situation für das weitere Beziehungsgeschehen ausschlaggebend ist. Vorangegangene Erfahrungen des Pädagogen wirken sich auf die Beziehungsarbeit mit der zu verstehenden Person aus. Bei dem Prozess des Verstehens ist es sehr wichtig sich darauf einlassen zu wollen, aber auch die Grenzen zu akzeptieren.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Verstehen von Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen Schwierigkeiten in sich birgt. Gerade bei dieser Personengruppe besteht die Gefahr, dass die betroffenen Menschen aufgrund der asymmetrischen Hierarchie in der Beziehung schnell zum Objekt professioneller Maßnahmen werden können. Diese Gefahr der Vereinnahmung der Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen müssen sich Pädagogen bewusst sein und dies kann nur im Rahmen kritischer Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns bearbeitet werden. Es ist wichtig, dass Menschen, die im heilpädagogischen Feld tätig sind, dazu bereit sind, die individuelle Lebenssituation zu begreifen und in einen Prozess des Verstehenwollens und – lernens ihrer Adressaten des pädagogischen Handelns eintreten zu wollen.

Nachdem die Schwierigkeiten beim Verstehen von Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen dargestellt wurden, wird im folgenden Kapitel der Begriff des Verstehens genauer betrachtet.

### *1.3 Grundlagen des Verstehens*

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Verstehen in pädagogischen Kontexten kann auf eine lange Tradition zurückblicken. Es gibt eine kaum überschaubare Vielfalt von unterschiedlichen Bedeutungen, und Zugängen (Scharrer 2005, 130). Im folgenden Kapitel werde ich die Grundlagen des Verstehensbegriffes nach Dilthey erläutern. Diese Darstellung erhebt nicht den Anspruch vollständig zu sein, sie soll dazu dienen, den Begriff des Verstehens zu konkretisieren. In einem weiteren Schritt werde ich Bittners Gedanken zu diesem Begriff des Verstehens heranziehen, um diesen Begriff noch konkreter zu machen, der dieser Diplomarbeit zugrunde liegt. Die Ausführungen der beiden Autoren sind für die Eingrenzung und Konkretisierung des Verstehensbegriffs notwendig, der dieser Diplomarbeit zugrunde liegt.

#### **1.3.1 Definition des Verstehensbegriffes nach Dilthey**

Um Klarheit für die Eingrenzung des Begriffs des Verstehens zu bekommen, werde ich im vorliegenden Kapitel diesen Begriff definieren. Eine allgemein formulierte Definition von Verstehen ist in Meyers großem Taschenlexikon (1999, 83) zu finden. Dort wird „Verstehen“ als „ein unmittelbares Begreifen eines ursächlichen oder Sinnzusammenhanges, des Wesens einer Person und ihrer Äußerungen“ definiert.

Der Begriff des Verstehens wurde bereits mehrmals definiert, der wahrscheinlich bekannteste und erste Autor, der dies getan hat war Wilhelm Dilthey. Im pädagogischen Wörterbuch (Schaub, Zenke 2000, 582) wird festgehalten, dass Dilthey das Verstehen als methodische Eigenart der Geisteswissenschaften und somit auch der Pädagogik hervor hebt. Dilthey gilt als Begründer der modernen Geisteswissenschaft. Er grenzt die Pädagogik sowohl zu normativen Wissenschaften wie der Ethik oder Theologie ab als auch zu den Naturwissenschaften (Gudjons 1993, 30).

Für Dilthey ist das Verstehen die zentrale Methode der geisteswissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung (Wember 1991, 64). Eine Definition von Verstehen legt Dilthey (1957, 318) vor: „Wir nennen den Vorgang, in welchem wir aus Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind, ein Inneres erkennen: Verstehen.“ Dilthey (1907-1910, 235f) beschreibt den Akt des Verstehens als ein „... Wiederfinden des Ich im Du“. Höheres Verstehen bei Dilthey (1907-1910, 263) ist ein subjektiver Akt des sich Hineinversetzens, Nachbildens oder

Nacherlebens. Über das Nachbilden schreibt Dilthey (1907-1910, 264): „Es rückt beständig fortschreitend, mit dem Lebensverlauf selber vorwärts. ... So gehen wir mit der Zeitgeschichte vorwärts ... oder mit etwas, das in der Seele eines uns nahen Menschen vorgeht.“ Dilthey betrachtet Verstehen als Bewegung, „... als ein Vorrücken auf der Linie des Geschehens“ (Bittner 2005, 32). Bei Dilthey meint Verstehen nicht nur das psychologische Sich-Einfühlen, sondern vor allem das Sinn-Verstehen (Dilthey 1957, 318). „Die Bedeutung erfassen können wir nur, weil wir durch, eine Sphäre von Gemeinsamkeit‘ (ebd.) verbunden sind: unsere Sprache, Kultur, Sinndeutungen, etc.“ (Gudjons 2003, 57). Dilthey begreift das Verstehen von Kunst und Literatur als die höchste Form des menschlichen Geistes.

„Für Dilthey ... findet ausschließlich ‚in der inneren Erfahrung, in der Tatsache des Bewusstseins‘ geisteswissenschaftliches Denken und damit die Pädagogik, einen festen Untergrund‘, ...“ (Wember 1991, 63). Die Geisteswissenschaften werden von Dilthey auch moralisch-politische Wissenschaften oder Wissenschaften vom handelnden Menschen genannt. Für Dilthey haben die Geisteswissenschaften „die ‚menschliche Praxis‘ zum Gegenstand, menschliches Handeln und Denken, menschliche Gesellschaft und Geschichte, in ihnen beschäftigt sich der Mensch mit sich selbst“ (Wember 1991, 63f). Im Gegensatz zu den Geisteswissenschaften stehen die Naturwissenschaften, welche von außen vorgegebene, natürliche Phänomene, die dem Menschen wesensfremd sind, untersuchen (Wember 1991, 63). Dilthey vertritt die Position, dass ein Pädagoge erzieherische Prozesse nicht im naturwissenschaftlichen Sinne erklären kann, sondern er muss sie verstehen (Wember 1991, 64). „Damit ist gemeint: Man darf im Bereich der Pädagogik das Handeln der Akteure nicht losgelöst vom situativen Kontext, nicht isoliert von den Sinndeutungen und Interpretationen der Akteure und nicht losgelöst von deren Zielvorstellungen und aktiven Bemühungen und Sinnfindungen betrachten“ (Wember 1991, 64).

### 1.3.2 Kritik an Diltheys Verstehensbegriff

Diltheys Konzept des Verstehens hängt mit der Hermeneutik zusammen. Die Hermeneutik, die Auslegungskunst, gilt seit Schleiermacher als Kunstlehre des Verstehens. „Ursprünglich an sprachliche Dokumente gebunden, insbesondere an historisch-literarische Texte, bezieht die Hermeneutik (vor allem in der Pädagogik) ,dann aber auch die Erziehungswirklichkeit mit ihren aktuellen Problemen‘ (Wulf 1983, 27) ein“ (Gudjons 2003, 56).

Die Hermeneutik wird bis in die Gegenwart als ein intuitives Wiederkäuen von Klassikertexten betrachtet. Das Verstehen, wie im Unterkapitel 1.3.1 dargestellt, wird von der modernen rational orientierten Wissenschaft abgelehnt, da dies zu unsicher erscheint. Einige der Vorwürfe lauten, dass es sich um eine Methode der bloßen Intuition handelt. Sie sei nicht exakt, empirisch nicht nachvollziehbar, intersubjektiv und nicht prüfbar (Gudjons 1993, 49). Bundschuh (2000, 13) schreibt, dass die Definierbarkeit von Begriffen im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses steht. Mit dem Begriff des Verstehens wird eine Denk- und Handlungskategorie angesprochen, die bisher wenig Raum in wissenschaftlichen Publikationen eingenommen hat.

„Doch das Verstehen ist derzeit nicht nur wieder hochaktuell, sondern auch eine so grundlegende Methode, dass sich ein kurzer Blick auf ihre wesentlichen Merkmale in jedem Fall lohnt“ (Gudjons 2003, 57). Das Verstehen bezieht sich auf die Bedeutung von menschlichen Lebensäußerungen, hierzu gehören Texte, Filme,...

An Bittners Ausführungen über das Verstehen wird deutlich, dass dieses Thema sehr aktuell ist und keinesfalls „nur“ auf das intuitive Auslegen von Texten angewendet werden kann. Im folgenden Kapitel wird Diltheys Verstehensbegriff mit Bittners Gedanken vertieft.

### 1.3.3 Vertiefung von Diltheys Verstehensbegriff

Bittner (2005, 26) kritisiert, dass die Verstehensdebatte seit Diltheys Zeiten daran krankt, dass sie sich vor allem mit dem sprachlichen Material auseinandersetzt und, dass sich die Verstehensleistung selbst im Medium Sprache bewegt. Diltheys Begriff des Verstehens bezieht sich vor allem auf die Kunst und Literatur.

In Anlehnung an Rehbein (1997) vertritt Bittner (2005, 27) die Auffassung, dass ein scharfer Unterschied zwischen Verstehen und Erklären, Deuten und Interpretieren gemacht werden muss. Bei der Abgrenzung zu Deuten meint Rehbein (1997, 147), dass Deuten „... kein Verstehen, sondern eine Art von Erklären ist, indem etwas verständlich gemacht - zum Verstehen gebracht - wird.“ Rehbein (1997, 147) vertritt die Auffassung, dass gerade da interpretiert wird, wo nicht verstanden wird. „Wo es scheint als gäbe es etwas zu Verstehen, ein Verstehen aber ausbleibt, da muß interpretiert werden. Das *Ziel* der Deutung stellt einen Versuch dar. Daher ist das Interpretieren kein Verstehen, sondern ein Verständlich-machen“ (Rehbein 1997, 147). Für Rehbein (1997, 164) ist „... das Verstehen eines



anderen Menschen ein nachvollziehendes Erfassen eines konkreten Daseins“: es geht um ein Erfassen, „‘wie die Welt für den Anderen aussieht‘, [dies Anm. d. Verf.] läßt sich erst erfassen, wenn man sie ‚mit seinen Augen‘ gesehen hat“ (Rehbein 1997, 171). Als Befindlichkeit ist das Verstehen ein „Aha-Erlebnis“, dass „...sich ‚von selbst‘ einstellt, ohne Überlegung, wie eine Intuition, und mit einer spezifischen Evidenz ausgestattet ist“ (Rehbein 1997, 173). Laut Rehbein (1997, 172) müssen das Verstehen und das Verstandene nicht verbalisiert werden.

Bittner (2005, 27) geht in Anlehnung an Rehbein davon aus, dass sich Verstehen im Kern in einem vorsprachlichen Bereich vollzieht. Sprachliches Verstehen vollzieht sich im vorsprachlichen Verstehen. Bewusstes Verstehen basiert auf unbewusstem Verstehen.

Bittner (2005, 30) sieht das Verstehen als etwas dem Deuten Vorausliegendes an „... als etwas, das aus dem eigenen Unbewussten des Verstehenden aufspringt und den Weg zum Unbewussten des anderen findet.“ Beim Akt des Verstehens handelt es sich um eine Spontanbewegung des Unbewussten. Für diese These spricht, dass diese spontane Bewegung nur metaphorisch beschrieben werden kann, wie zum Beispiel bei Dilthey selbst. Dilthey beschreibt diesen Vorgang mit „Sich-Hineinversetzen“, „Nacherleben“, „Nachbilden“ (Dilthey 1907-1910, 263ff). Auch bei Bittners Beschreibung des Vorganges des Verstehens, der Spontanbewegung des Unbewussten, handelt es sich um ein Bild.

Dilthey ist Bittners Meinung nach sehr nahe am Phänomen des Verstehens mit seinem Ausdruck des Sich-Hineinversetzens. Damit nähert er sich wieder Diltheys Verständnis an. Bittner (2005, 31) stellt sich die Frage was wir bei höherem Versehen machen. Er kommt zu dem Schluss, dass beim Verstehen nachgebildet wird oder sich eine Person in die andere hineinversetzt. Bittner (2005, 31) sagt „... wenn die Lebenserfahrung einspringt, verstehe ich.“ Dies ist sehr nahe an Diltheys Formulierung das Verstehen ist ein Wiederfinden des Ich im Du. Bereits im Alltag stoßen wir immer wieder auf die Grenzen des Verstehens, da nicht jede Person die gleiche Lebenserfahrung hat.

Der Begriff des Verstehens ist sehr schwierig zu definieren und darzustellen. In der vorliegenden Diplomarbeit wird unter dem Begriff des Verstehen in Anlehnung an Bittner und Dilthey Folgendes gemeint: beim Verstehen handelt es sich um eine Bewegung, die bei sich selbst vollzogen wird, um einen anderen Menschen aus einer anderen Perspektive zu sehen als bisher. „Das Grund-Ich versteht indem es sich bewegt“ (Bittner 2005, 32). Bei

Dilthey gibt es Hinweise, dass er mit seinem höheren Verstehen etwas Ähnliches gemeint hat, da er Verstehen als ein Sich-Hineinversetzen, Nachbilden bzw. Nacherleben charakterisiert (Bittner 2005, 32).

Es wird deutlich, dass es sich beim Verstehen und damit auch bei der Hermeneutik nicht nur um ein intuitives Wiederkauen von Texten handelt, sondern es sich zu einer wichtigen Grundlage für pädagogisches Handeln entwickelt hat. Dabei haben die Überlegungen von Dilthey selbst auch weiterhin Gültigkeit. Bittner vertieft Diltheys Verstehensbegriff im Hinblick auf das Verstehen von Menschen. Er meint, dass es sich beim Akt des Verstehens um eine Spontanbewegung des Unbewussten handelt. Dilthey könnte mit dem Sich-Hineinversetzen, Nachbilden und Nacherleben etwas Ähnliches gemeint haben, allerdings beschränkte sich seine Definition des Verstehensbegriffs auf das Verstehen von menschlichen Lebensäußerungen, wozu vor allem Texte oder Lieder gehören. Bittner bezieht seine Ausführungen auf das Verstehen von Menschen. Dieser Verstehensbegriff wird im folgenden Unterkapitel um den Aspekt der Beziehungen erweitert.

#### *1.4 Verstehen in Beziehungen*

Kloimstein (2002) ist in ihrer Diplomarbeit bereits ausführlich auf Beziehung und Beziehungsgestaltung zwischen sich und Menschen mit geistiger Behinderung eingegangen. Ich werde mich in diesem Kapitel auf ihre Ausführungen beziehen und im Besonderen werde ich mich in den beiden Unterkapiteln 1.4.1 und 1.4.2 auf Kloimsteins (2002) Ausführungen in ihrer Diplomarbeit aus dem Kapitel „Über die Relevanz von Beziehungsprozessen für die Heilpädagogische Beziehung“ und darin von ihr verwendete Autoren beziehen. In dem Unterkapitel 1.4.3 werde ich Kloimsteins Ausführungen um den Aspekt der Bedeutung der Gefühle im Verstehensprozess ausführlicher darstellen, da gerade in der Arbeit mit Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen Gefühle einen sehr wichtigen Stellenwert einnehmen.

##### **1.4.1 Definition von Beziehung im heilpädagogischen Kontext**

In diesem Kapitel werde ich zunächst Beziehung in Anlehnung an Kloimstein (2002) definieren, damit eindeutig ist, was unter diesem Begriff verstanden wird, um in einem weiteren Kapitel auf die Relevanz von Beziehungsprozessen im heilpädagogischen Arbeitsalltag einzugehen.

In jüngeren pädagogischen Publikationen wird oft der Begriff der heilpädagogischen Beziehung und Interaktion verwendet. Unter Beziehung werden in diesem Zusammenhang „aktuelle Vorgänge, wie z.B. Kommunikation, soziales Handeln, soziale Wahrnehmung und Erwartungen, die sich zwischen mehreren Individuen oder Gruppen spontan oder regelmäßig abspielen“ (Gipser 1992 zit. nach Bundschuh 1998, 53f) verstanden. Bundschuh (1998, 54) ergänzt diese Definition um den Aspekt der Heilpädagogik: „Sicherlich gehört auch das Moment des Erlebens dazu ... Ganzheitlichkeit, Verstehen, Erleben, zwischenmenschliche Prozesse, Befähigung zum Erleben und Gestalten seiner selbst und der Welt sind Schlüsselbegriffe im Erzieherischen, insbesondere im heilpädagogischen Feld ...“.

Kloimstein (2002) schließt sich Bundschuhs Verständnis von Beziehung an, da das Erleben und Verstehen wichtige Aspekte in einer Beziehung sind. Auch meiner Diplomarbeit liegt dieses Verständnis von Beziehung zugrunde. Der Aspekt des Verstehens und Erlebens wird anhand von Interpretation im fünften Kapitel der vorliegenden Diplomarbeit diskutiert. Dabei werden das Erleben der beteiligten Personen und das Verstehen der nicht behinderten Personen anhand von Praxisprotokollausschnitten analysiert.

#### 1.4.2 Relevanz von Beziehungsprozessen in der heilpädagogischen Arbeit

Kloimstein (2002, 27) weist in ihren Ausführungen auf Datler (2000, 59) hin, der das Verstehen von Beziehungsprozessen als eine zentrale Aufgabe von heilpädagogischer Praxis, Lehre und Forschung sieht. Datler (2000, 59) entwickelt folgende dreiteilige These:

- „1. dass die Gestaltung und somit auch das Verstehen von Beziehungsprozessen einen *der* zentralen Aspekte von Pädagogik schlechthin abgibt;
2. dass in diesem Zusammenhang das Verstehen von Beziehungsprozessen aus heilpädagogischer Sicht mit besonderen Schwierigkeiten und Chancen verbunden ist
3. und dass es deshalb angezeigt ist, der Thematik des Verstehens von Beziehungsprozessen aus heilpädagogischer Sicht besondere Beachtung zu schenken - und zwar gerade auch in den Bereichen der Lehre und Forschung“.

Kloimstein (2002, 27) geht in ihrer Diplomarbeit davon aus, dass aufgrund dieser These die Relevanz der Analyse von Beziehungsprozessen in der pädagogischen Arbeit unterstrichen wird. In dem Seminar „Psychoanalytische Perspektiven der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung“ an der Universität Wien unter der Leitung von Datler wurden diese drei Aspekte behandelt. Die Relevanz der Reflexion und Dokumentation meiner Praxis werde ich im vierten und fünften Kapitel in meiner Diplomarbeit darstellen.

„Beziehungen stellen die Grundlage für jede Entwicklung dar und somit ist die Gestaltung der pädagogischen Arbeit von zentraler Bedeutung“ (Kloimstein 2002, 28). Mit folgenden Überlegungen der unterschiedlichen Autoren hebt Kloimstein (2002 28) die Bedeutung und das Erleben der Gestaltung von Beziehungen in der heilpädagogischen Arbeit hervor:

Bach (1998, 25) betont, dass Behindert-Sein im weitesten Sinn als Beziehungsstörung verstanden werden kann. Kloimstein (2002, 28) meint, dass nach dieser Auffassung von Behinderung der Fokus auf die Beziehungsgestaltung zwischen Pädagogen und Menschen mit Behinderung gelegt wird.

Auch Bogyi (1998, 115) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass heilpädagogische Arbeit Beziehungsarbeit ist. In Anlehnung an Benz (1996) schreibt sie, dass „... nicht mehr primär die eingesetzte Methode bedeutsam ist, sondern die Begegnung selbst“ (Bogyi 1998, 115).

Dinold (1998, 293) kommt bei ihren Überlegungen zu heilpädagogischen Beziehungen zu folgendem Schluss: „Gelernt wird in und durch Beziehungen, erlebt wird in und durch Beziehungen und besonders gefühlt wird in und durch Beziehungen zu einem anderen Menschen“. Bei dieser Aussage wird deutlich wie benachteiligt Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen sind. Wie bereits erwähnt werden sie oft als uneinfühlbar von ihrem Umfeld empfunden und es wird ihnen von diesem unterstellt, dass die betroffenen Personen nicht zu einer Gestaltung von Beziehungen beitragen können.

Beziehungen sind durch ihre Komplexität gekennzeichnet. Kloimstein (2002, 28) weist in ihren Ausführungen darauf hin, dass gerade in Beziehungen mit Menschen mit geistiger Behinderung diese Komplexität erlebbar ist. Dabei wird deutlich, dass die Beziehungsgestaltung mit Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen nochmals an Komplexität zunimmt, da wie bereits erwähnt dieser Personengruppe oft die Fähigkeit zur Beziehungsgestaltung nicht zugetraut wird. Im folgenden Zitat von Datler wird die Komplexität von Beziehungen besonders deutlich:

„Die Art und Weise, in der sich unser Gegenüber in verbaler und nonverbaler Form äußert, ist ein Teil dieses Beziehungsgeschehens, das uns wiederum veranlasst, Bilder und Vorstellungen von ihm und seiner Lebenslage auszubilden. Wenn wir uns dann entschließen, in der jeweiligen Situation in dieser oder jener Form aktiv zu werden, so setzen wir Akte der Beziehungsgestaltung, die von

unserem Gegenüber in unterschiedlicher Weise wahrgenommen werden können; wobei es von diesen Akten der Beziehungsgestaltung maßgeblich abhängt, welche Gefühle, Eindrücke, Überlegungen, Entscheidungen - kurz: welche psychischen Prozesse - auf Seiten unseres Gegenübers geweckt, unterstützt oder gehemmt werden“ (Datler 2000, 64).

Um zu differenzierten Einschätzungen zu gelangen müssen sich Pädagogen um verstehende Zugänge bemühen, um abschätzen zu können, welche Bedeutung diese Beziehungsprozesse für die weitere Entwicklung der Adressaten haben. Erst vor diesem Hintergrund ist es möglich zu der Frage überzugehen, ob die Beziehungsprozesse in jenen die Menschen mit denen wir als Pädagogen arbeiten ausreichend gut sind (Datler 2000, 65). Sollten wir daran zweifeln, so stellt sich die Frage, ob wir eingreifen sollen, um die Beziehungsprozesse des betreffenden Menschen zu verändern und gegebenenfalls ihre Entwicklungschancen zu verbessern.

Kloimstein (2002, 29) geht in ihren Ausführungen davon aus, dass Beziehungen nichts Starres sind und diese sich ständig weiterentwickeln. Eine Beziehung kann sich auf die weitere Entwicklung eines Menschen fördernd oder hemmend auswirken. „Beziehung ist ein dynamischer dialogischer Prozess ... Im Leben erweist sich eine Beziehung ständig im Fluß Befindliches. Erleben, Dynamik und damit Veränderung sind wesentlich“ (Bundschuh 1998, 58). „Für die heilpädagogische Arbeit besteht in einer Beziehung die Chance der Weiterentwicklung eines Menschen mit Behinderung und des beteiligten Pädagogen“ (Kloimstein 2002, 29). Dies gilt auch für Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Auch in der heilpädagogischen Arbeit mit ihnen ist es möglich eine Beziehung aufzubauen und gibt es auch die Chance der Weiterentwicklung der beteiligten Personen. Durch die Analyse dieser Beziehungsprozesse ist es dem Pädagogen möglich zu einem besseren Verstehen für sein Verhalten und jenes seines Gegenübers zu erlangen. Dieser Verstehensprozess wird im fünften Kapitel der vorliegenden Diplomarbeit ausführlich dargestellt.

### 1.4.3 Bedeutung der Gefühle in Beziehungsprozessen

In der Arbeit mit Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen ist es sehr wichtig sich mit den damit zusammenhängenden Gefühlen in diesen Beziehungsprozessen auseinander zu setzen. Im vorliegenden Unterkapitel werde ich daher auf diesen Aspekt bei der Gestaltung von Beziehungen eingehen.

Bei der Frage nach Beziehungen im pädagogischen Kontext sind Pädagogen nicht immer nur mit Akten des Verstehens befasst, sondern auch mit Akten des Einschätzens, Bewertens und Prognostizierens (Datler 2000, 69). Es hängt maßgeblich von diesen Akten ab, welche Bilder und Vorstellungen wir uns von Beziehungen machen und wie wir handelnd versuchen diese Beziehungen zu gestalten. Diese Bilder werden in enger Anlehnung an theoretischen Orientierungsmustern, Werthaltungen und Interpretationsmustern erstellt und diese fließen auch in das Handeln des Pädagogen mit ein (Datler 2000, 69).

In der Begegnung mit anderen Menschen werden auch immer Gefühle geweckt, welche die Vorstellungen und Bilder, die wir uns von den Menschen machen, beeinflussen. Von der Intensität und Qualität dieser Gefühle hängt es maßgeblich ab, „... in welchem Ausmaß es uns gelingt, zu unseren Bildern und Vorstellungen, zu unseren Akten des Verstehens, Einschätzens, Bewertens und Prognostizierens sowie zu unseren Handlungen und Handlungsabsichten in kritisch-reflexive Distanz zu treten“ (Datler 2000, 70). Sind diese Gefühle zu heftig oder bedrohlich, neigen wir dazu diese abzuwehren, um sie nicht bewusst wahrnehmen zu müssen. „Dies schränkt unsere Möglichkeiten, über Beziehungen und Beziehungsprozesse in verstehender Absicht nachzudenken, ein und verleitet uns zum Agieren: Unser Denken und Handeln steht primär im Dienst unseres Verlangens, bedrohliche Gefühle bewusst nicht wahrnehmen zu müssen; während unser Bestreben, andere Menschen in ihrem Prozess der Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, in den Hintergrund zu treten droht“ (Datler 2000, 70).

Gefühle sind allgegenwärtig, Datler (2003, 245) geht davon aus, dass es in unserem Leben keine Zeitpunkte frei von Gefühlen und Emotionen gibt. Gefühle spüren wir auch dann, wenn wir mit anderen Menschen in Kontakt sind. Darüber hinaus nehmen unsere Gefühle auch Einfluss auf unser Wahrnehmen und Denken. „Das bedeutet, dass es von unseren Gefühlen abhängt, wie wir bestimmte Gegebenheiten interpretieren, woran wir uns erinnern, was wir erwarten oder befürchten und welche bewussten und unbewussten Entscheidungen wir im Hinblick auf unser Verhalten treffen. In diesem Zusammenhang nehmen Gefühle auch Einfluss darauf, was uns an anderen Menschen auffällt, was uns im Zusammensein mit anderen Menschen innerlich beschäftigt und welche Folgen einzelne Beziehungen zu anderen Menschen nach sich ziehen“ (Datler 2003, 245). Datler (2003, 246) vertritt die Ansicht, dass Gefühle in den einzelnen Situationen nur schwer explizit ausmachbar sind.

In der Arbeit mit behinderten Menschen, müssen sich Pädagogen mit Einschränkung, Schwäche, Leid, Benachteiligung, Begrenzung bzw. Ausgrenzung und Behinderung auseinandersetzen. Die Beschäftigung mit diesen Gefühlen und mit Behinderung im Allgemeinen „... weckt nur zu oft beunruhigende Gefühle wie Trauer, Schmerz, Ohnmacht oder Angst; und nur zu schnell unterliegen Menschen dem Verlangen, solche Gefühle nicht (oder zumindest nicht bewußt) spüren zu wollen. Der Wunsch, nichts allzu Beunruhigendes bei sich und anderen ausmachen zu müssen, kann dann vieles nach sich ziehen ...“ (Datler 1998, 19). Zu den Folgen dieses Unbewusst-Haltens der unangenehmen Gefühle zählen laut Datler (1998, 19) zum Beispiel Ausgrenzung von kranken und behinderten Menschen, um mit Behinderung und Krankheit nicht mehr konfrontiert zu werden oder aber auch die Realisierung von Radikalvorstellungen, die das imaginäre Gefühl der Stärke vermitteln und uns in dem Glauben lassen, dass wir wüssten was in welcher Situation genau zu tun sei. Der Wunsch bedrohliche Gefühle bewusst nicht wahrnehmen zu müssen, bringt „... in jedem Fall aber die Neigung, jenes Nachdenken über zwischenmenschliche Beziehungen zu meiden, das uns in Gefahr bringt, allzu Verletzliches am eigenen Selbst oder Beunruhigendes bei anderen wahrnehmen und ausmachen zu müssen“ (Datler 1998, 20). Dies nennt Datler (2000, 20) als möglichen Grund dafür, warum der Reflexion von heilpädagogischen Beziehungen und ihren Verläufen nur sehr wenig Raum gegeben wird. Sobald bestimmte Gefühle zu heftig und bedrohlich sind, müssen wir diese Gefühle abwehren, um sie nicht bewusst wahrnehmen zu müssen. Sind bestimmte Eindrücke und Wahrnehmungen mit diesen bedrohlichen Gefühlen verbunden, so dürfen wir auch diese nicht bewusst wahrnehmen. Dies jedoch schränkt laut Datler (2000, 70) „... unsere Möglichkeiten, über Beziehungen und Beziehungsprozesse in verstehender Absicht nachzudenken, ein und verleitet uns zum Agieren ...“ Während unser Denken und Handeln vor allem in der Vermeidung der Wahrnehmung von bedrohlichen Gefühlen steht, droht jedoch die Absicht Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten in den Hintergrund zu treten.

Sobald wir selbst in der Gestaltung von Beziehungsprozessen beteiligt sind, ist es sehr wichtig diese zu reflektieren, da nur auf diese Weise Abwehraktivitäten ausgemacht werden können. „Prozesse der unbewussten Abwehr ... behindern unser Verstehen und drängen uns zu unbewusstem Agieren“ (Datler 2000, 73). Das Erleben von Beziehungen zu jenen Menschen mit denen Pädagogen arbeiten wirkt sich auf ihr eigenes Verhalten aus. Es ist unerlässlich, dass die Gefühle, die zu bedrohlich sind, um sie wahrzunehmen, auszuma-

chen und somit das eigene Verhalten in einer professionellen Beziehung verändern zu können. Dies kann mit Hilfe der Work Discussion gelingen. An dieser Stelle möchte ich auf das fünfte Kapitel verweisen, in dem dieser Themenkomplex bearbeitet wird. Im Rahmen des Work Discussion Seminars wird in diesem Fall ein Nachdenken über Beziehungen mit Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen möglich. Diese Methode der Reflexion von Praxis bietet Pädagogen einen geschützten Raum, um sich mit den nicht bewusst wahrgenommenen Gefühlen aus gegenüber den Adressaten der pädagogischen Handlungen auseinander zu setzen. Die Work Discussion wird im zweiten Kapitel dieser Diplomarbeit ausführlich vorgestellt.

### *1.5 Zusammenfassung*

Wir Menschen, sowohl das Baby als auch ein Kind oder erwachsener Mensch, stehen ständig im Bemühen zu verstehen. Wir vollziehen beständig Akte des Verstehens. An die Grenzen stoßen wir, sobald wir uns die Verhaltensweisen, ... unseres Gegenübers nicht erklären können. Dies geschieht sehr oft im Kontakt mit Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen. Sie kommen uns sehr oft als fremd und uneinfühlbar vor.

Im ersten Unterkapitel 1.1 der vorliegenden Diplomarbeit habe ich zunächst die Personengruppe der Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen genauer dargestellt, da es aufgrund der heterogenen Gruppe sehr unterschiedliche Auffassungen davon gibt. Besonders hervorgehoben wird dabei, dass den betroffenen Menschen nicht ihr Menschsein und ihre Fähigkeit Beziehungen zu gestalten abgesprochen werden darf.

Im folgenden Unterkapitel 1.2 habe ich auf die Schwierigkeiten beim Verstehen von Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen hingewiesen. Anstötz warnt vor der Gefahr der Vereinnahmung der betroffenen Personen durch Pädagogen. Sie halten ihr in ihrer Arbeit erlangtes Wissen über Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen für definitive Erkenntnis. Die Vermeidung dieser Gefahr kann nur mit Hilfe kritischer Reflexion in pädagogischen Arbeitsfeldern erreicht werden.

Im Unterkapitel 1.3 habe ich den Begriff des Verstehens definiert und dargestellt. Dabei habe ich mich auf Diltheys Konzept des Verstehens bezogen, der davon ausgeht, dass es sich bei diesem Prozess um ein Wiederfinden des Ich im Du handelt. Das höhere Verstehen ist für Dilthey ein Nacherleben, Hineinversetzen und Nachbilden. Bittner kritisiert



allerdings, dass sich Diltheys Verstehensbegriff vor allem auf die Literatur und Kunst beschränkt. Bittner vertieft Diltheys Verstehensbegriff im Hinblick auf das Verstehen von Menschen: Er sieht das Verstehen als etwas, das dem Deuten vorausliegt und aus dem eigenen Unbewussten aufspringt und den Weg zum Unbewussten des zu verstehenden Menschen findet. Bittner spricht von einer spontanen Bewegung, die bei Dilthey als Sich-Hineinversetzen, Nacherleben und Nachbilden bezeichnet wird.

Da wir Pädagogen mit unseren KlientInnen in Beziehung stehen und beide Seiten gestaltend auf diese Einfluss nehmen, habe ich im Kapitel 1.4 dieser Diplomarbeit mit Bezug auf Kloimsteins Ausführungen das Verstehen von Beziehungsprozessen erläutert. Datler geht davon aus, dass wir als Pädagogen in komplexe Beziehungsprozesse eingebunden sind. Die Art und Weise wie sich Menschen mit Behinderungen in verbaler oder nonverbaler Weise äußern stellt einen Teil des Beziehungsgeschehens dar. Dies veranlasst wiederum Pädagogen Bilder und Vorstellungen dieser Menschen auszubilden. Sobald wir uns als Pädagogen dazu entscheiden in einer Situation aktiv zu werden, setzen wir Akte der Beziehungsgestaltung. Datler geht davon aus, dass in diesen Beziehungen deutlich wird wie Menschen Situationen erleben und ihr Leben wahrnehmen. Damit werden Zugänge zu den Persönlichkeitsstrukturen der Menschen mit denen wir arbeiten möglich. In diesen Begegnungen mit anderen Menschen werden auch immer Gefühle geweckt. Diese beeinflussen die Bilder und Vorstellungen der Adressaten unserer Arbeit. Von diesen Gefühlen hängt es maßgeblich ab, ob und wie es uns gelingt zu diesen Vorstellungen, zu den Akten des Verstehens, Einschätzens und Bewertens in kritische Distanz zu treten und zu reflektieren. Eine Möglichkeit des Nachdenkens und Reflektierens der pädagogischen Handlungen stellt die Work Discussion dar, die im zweiten Kapitel dieser Diplomarbeit genau erläutert wird.

Im folgenden zweiten Kapitel der vorliegenden Diplomarbeit werde ich die Methode, die in dieser Diplomarbeit angewendet wurde ausführlich darstellen. Dazu wird zunächst in einem Unterkapitel die Work Discussion mit Hilfe von Fachpublikationen dargestellt. In einem weiteren Unterkapitel wird die Anwendung dieser Methode in einem Seminar an der Universität Wien beschrieben.

## 2. Methode

Für die Untersuchung in der Diplomarbeit wird ein qualitatives Verfahren verwendet, die Einzelfallstudie<sup>5</sup>. Die verwendete Methode ist die Work Discussion, die in den nächsten Kapiteln genauer dargestellt wird.

In der Wissenschaft gibt es zwei Arten von Forschung: die qualitativen und die quantitativen Methoden. Auf die quantitativen Methoden wird in diesem Zusammenhang nicht eingegangen, da sie für diese Diplomarbeit nicht relevant sind. Zu den qualitativen Methoden zählen zum Beispiel das Interview, Fallstudien und Fallbeschreibungen. Die qualitativen Methoden werden „als Vorstufe zu einer wissenschaftlich-methodischen Ansprüchen genügenden ‚wirklichen‘ Forschung, also gewissermaßen als ‚Vorzimmer‘ zum ‚Direktionszimmer‘ der seriösen Forschung angesehen“ (Kraimer 2000, 60 zit. nach Lindorfer 2000, 82). Mit der Anwendung von qualitativen Methoden werden in der Regel über einen längeren Zeitraum hinweg Charakteristiken einer einzelnen ‚Einheit‘ (zum Beispiel Person, Gruppe, einer Kultur) untersucht. Ziel dieser Untersuchungen ist es, „möglichst viel von einem Fall zu erfahren“ (Lindorfer 2000, 82).

Für die dargestellte Untersuchung benutze ich das qualitative Verfahren, der Einzelfallstudie. Für diese Methode spricht, dass „... das soziale Feld in seiner Vielfalt nicht eingeschränkt ist und komplexe Strukturen nicht vereinfacht oder reduziert dargestellt werden“ (Lindorfer 2000, 82).

Bei der verwendeten Methodik handelt es sich um die Work Discussion, die auf Martha Harris zurückgeht. Diese wird in Kapitel 2.1 dargestellt, um in weiterer Folge in Kapitel 2.2 auf das Forschungsdesign eines Work Discussion Seminars an der Universität Wien eingehen zu können.

---

<sup>5</sup> Auf die Einzelfallstudie wird im sechsten Kapitel dieser Diplomarbeit detailliert eingegangen.

## 2.1 *Work Discussion*

Mitte der 1970er Jahre entwickelte Martha Harris an der Tavistock Klinik in London, die als Tutorin bei der Ausbildung von Kinderpsychotherapeuten tätig war, die Methode der Study Work, die später als Work Discussion bekannt wurde. Bei dieser Methode ist der Fokus der Beobachtung auf das eigene Handeln in der professionellen Beziehung mit einem Klienten, das Setting und das Nachdenken darüber gelegt (Klauber 1999, 30). Die Work Discussion wird im Rahmen eines Seminars angewendet, die Teilnehmer sind als Praktikanten oder bereits professionell vor allem im Sozialbereich tätig.

Die Konzepte der Work Discussion Seminare oder die Work Study Groups haben sich über lange Zeit entwickelt. Beispielsweise arbeitet Balint mit Ärzten in Gruppen in wöchentlichen Fallbesprechungen, welche den Teilnehmern ermöglichen sollten zu verstehen was bewusst oder unbewusst in ihren Patienten vor sich geht (Jackson 2005, 6). Die Work Discussion, wie sie heute angewendet wird, geht auf Martha Harris zurück und stellt einen wichtigen Teil der Ausbildung angehender Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten dar. „It was Martha Harris ... though, who, through developing Bick`s approach to infant observation ... , really enabled , work discussion‘ to attain an identity of its own as a core part of the training in child and adolescent psychotherapy“ (Jackson 2005, 6). Dieses Konzept basiert auf psychoanalytischen Grundannahmen Freuds, besonders auf der zentralen Annahme unbewusster psychischer Prozesse (Markowitsch, Messerer, Prokop 2004, 141). Die Methode der Work Discussion stellt eine weiterentwickelte Version der Infant Observation<sup>6</sup> nach Esther Bick dar. In diesem Kapitel wird die Work Discussion dargestellt, da sie die Basis für das Forschungsdesign des Seminars an der Universität Wien geleitet von Datler darstellt.

Im Handbook for Psychoanalytic Observational Studies (zit. nach Klauber 1999, 31; Jackson 2005, 6) werden zwei Charakteristika der Work Discussion festgehalten: „...‘that the worker`s own actions and comments are described as well as those of the client/s` and that the seminar is ,... to facilitate the extension in the worker`s frame of reference and understanding so that interventions can be based on a fuller appreciation of the emotional factors

---

<sup>6</sup> Die Methode der Infant Observation wurde unter Anderem von Sternberg (2005) und in einigen Diplomarbeiten an der Universität Wien beispielsweise in jenen von Bakic (1999), Lindorfer (2002), Kloimstein (2002), Höbartner (2008) sehr detailliert dargestellt und wird hier nicht mehr genauer beschrieben.

at work in relationships‘.“ In den Work Discussion Seminaren werden sowohl die Handlungen der Protokollanten als auch jene der Adressaten dieser Handlungen betrachtet. Der Seminarteilnehmer ist beides: Beobachter und Mitwirkender in der Beziehung mit/zu seinen Klienten. Die Teilnehmer des Seminars lernen das genaue Beobachten des Geschehens. Miller (2002, 58) beschreibt den Akt des Beobachten in ihrem Artikel „The relevance of observation skills to the work discussion seminar“ wie folgt: „Observation implies looking carefully, seeing as clearly as possible, giving full attention to what is being observed. However, underlying this is the idea that we do not just use our eyes when we observe; we also use our minds.“ Das Beobachten ist nicht nur bloßes Zuschauen, sondern es handelt sich um einen Akt, der der vollen Aufmerksamkeit des Beobachters bedarf, um das Geschehen so detailliert wie möglich wiederzugeben. Darüber hinaus ermöglicht das Seminar den Teilnehmern eine Erweiterung ihres Verständnisses und damit einhergehend die Einschätzung des Verhältnisses der emotionalen Faktoren in der eigenen Arbeit. „Nun stellt die ‚work paper discussion‘ eine besondere Form der Reflexion des Beziehungsgeschehens dar, die auf das differenzierte Verstehen von Beziehungsprozessen abzielt und genau deshalb auch dazu anregt, ‚neue Wege der Erziehung und Förderung‘ zu finden“ (Datler 2004, 120)

In Work Discussion Seminaren werden die Teilnehmer des Seminars gebeten eine Interaktion, die einen Aspekt der eigenen Arbeit darstellt, so genau wie möglich niederzuschreiben. Einige Teilnehmer berichten über die Entlastung, ihre Erfahrungen mit anderen Menschen teilen zu können, und über ihre Arbeit nachzudenken (Klauber 1999, 31). Die in der Ich-Form verfassten Protokolle beschreiben den Arbeitsalltag der Seminarteilnehmer, die vor allem im psychosozialen Feld beruflich tätig sind. In einer Seminareinheit wird das Interaktionsgeschehen während des Arbeitsalltags sowohl mit Klienten, als auch mit Vorgesetzten und Kollegen von einem Protokollanten besprochen (Klauber 1999, Datler 2003, Datler 2004). In den ein Mal wöchentlich stattfindenden Seminarsitzungen präsentieren die Teilnehmer ihre Protokolle „... mit dem Ziel, die unbewusste Dynamik zu verstehen, die in den geschilderten Interaktionen und Beziehungen jeweils zum Ausdruck und zum Tragen kommt“ (Datler 2003, 250). Im Fokus des Seminars steht die Beschäftigung mit der Frage, „... wie der Verfasser des Protokolls, der ja im Zentrum der Beschreibung steht, aber auch die im Protokoll erwähnten Personen die geschilderten Situationen erlebt haben mögen und welchen Einfluss dieses Erleben auf die Entstehung und Entwicklung der jeweils geschilderten Interaktionen und Situationen haben mag“ (Datler 2004, 119).

Entscheidend ist, dass das vorgetragene Protokoll bei den anderen Seminarteilnehmern unterschiedliche Phantasien, Stimmungen und Gedanken hervorruft. Diese können als Reaktion auf das Arbeitspapier verstanden werden und „... daher als Hinweise auf die ‚innere Welt‘ der im Protokoll vorkommenden Protagonisten sowie als Hinweise auf latente Beziehungsprozesse begriffen werden ...“ (Datler 2004, 119). Bei der Diskussion der Protokolle steht folgende Frage im Zentrum (Markowitsch, Messerer, Prokopp 2004, 142): Wie kann die (unbewusste) Dynamik verstanden werden, die in der beschriebenen Situation zum Ausdruck kommt? „Wie könnten die beteiligten Personen das Geschehen erlebt haben und welchen Einfluss hat das Erleben auf die Entstehung und Entwicklung der geschilderten Interaktionen und Situationen?“ (Markowitsch, Messerer, Prokopp 2004, 142)

Die von den Teilnehmern des Seminars erstellten Protokolle, welche in unterschiedlichen Settings mit Kindern, Jugendlichen und Familien arbeiten (Harris 1987, 262), werden während der Sitzung Passage für Passage durchgegangen. In dieser Arbeit im Seminar ist entscheidend, dass immer „eng am Papier“ (Datler 2003, 250; 2004, 119) gearbeitet wird, und „wildes Deuten“ (Datler 2004, 119) nicht stattfindet. Weiters ist es wichtig, dass die anderen Teilnehmer des Seminars Fragen stellen, welche den Protokollanten ermöglichen, sich an Dinge zu erinnern, die er in der jeweiligen Situation nicht bemerkt hat (Harris 1987, 263). Es ist „... die Aufgabe des Seminarleiters und der Seminarteilnehmer, immer wieder zu prüfen, ob die genaue Lektüre der Protokolle und die Berücksichtigung mancher ergänzender Erinnerungen des Protokollanten es tatsächlich erlauben, an diesem oder jenem Gedanken festzuhalten - oder ob weiter nach neuen Gedanken gesucht werden muss, die im vorliegenden Protokoll eine bessere Abstützung finden und zugleich ein tieferes Verständnis des Beschriebenen eröffnen“ (Datler 2003, 250). Der Fokus dieser Seminare liegt nicht im Erlernen einer bestimmten Methode (Harris 1987, 262), sondern „... es geht primär darum, dass die Seminarteilnehmer besser erfassen und verstehen lernen, welche große Bedeutung bewusste und unbewusste Emotionen, sowie emotionale Erfahrungen für ihr eigenes professionelles Wahrnehmen, Erleben, Denken und Handeln sowie für das Wahrnehmen, Erleben, Denken und Handeln all jener Menschen haben, mit denen sie beruflich zu tun haben“ (Datler 2004, 120).

Die Teilnehmer der Seminare nach dem Konzept der Work Discussion sollen die Möglichkeit erhalten, einerseits sensibler für die engen Zusammenhänge zwischen bewussten und unbewussten Emotionen und emotionalen Erfahrungen zu werden. Andererseits sollen sie

auch sensibler für die Besonderheit von Beziehungsprozessen und ihrer Dynamik werden (Datler 2004, 120). Aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht stellt „...die Ausbildung von differenzierten Fähigkeiten, Gefühle zu regulieren und zur Bedeutung von Gefühlen verstehend Zugang zu finden einen zentralen Aspekt von Bildung (dar, Anm. d.Verf.) .... Die Fähigkeit, Emotionen und deren Bedeutung nicht bloß bei anderen, sondern auch bei sich selbst ausmachen, kontrollieren und zum Gegenstand des inneren Verstehens, ‚Verdauens‘ und somit bewussten Nachdenkens machen zu können, stellt aus psychoanalytischer Perspektive überdies ein unverzichtbares Moment von Professionalität dar“ (Datler 2003, 247f). Datler (2003, 248) weist weiters darauf hin, dass es der Kompetenz bedarf, „... zum eigenen Erleben in subtiler Weise verstehenden Zugang zu finden, weil dies aus heutiger Sicht einen unverzichtbaren Ausgangspunkt sowohl für das Verstehen unbewusster Beziehungsprozesse als auch für das Verstehen der inneren Welt jener darstellt, mit denen es Pädagoginnen und Pädagogen beruflich zu tun haben.“ Die Methode der Work Discussion unterstützt das Zustandekommen dieser innerpsychischen Vorgänge. Sie wird zur Reflexion der Praxis in unterschiedlichen pädagogischen und psychosozialen Bereichen angewendet, wie zum Beispiel in „... Aus- und Weiterbildungen für die Arbeit mit Kindern, Jugendlichen, Familien, Menschen mit Behinderung und alten Menschen oder ...der Lehrerinnenausbildung“ (Markowitsch, Messerer, Prokopp 2004, 144; Klauber 1999, 40).

Der Aspekt der Work Discussion als Aus- und Weiterbildungsinstrument wird an einem konkreten Beispiel im Kapitel 5 dargestellt. Zunächst wird allerdings das Konzept des Seminars an der Universität Wien erläutert.

## *2.2 Forschungsdesign im Rahmen eines Seminars an der Universität Wien*

Das Konzept der Work Discussion wurde wie bereits erwähnt in den 1970er Jahren von Harris an der Tavistock Klinik entwickelt. Sie stellt eine weiterentwickelte Variante der Infant Observation nach Bick dar (Datler 2003, 249). An der Universität Wien habe ich an dem Seminar „Psychoanalytische Perspektiven der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung“ unter der Leitung von Datler teilgenommen. Dabei wurde nach dem Konzept der Work Discussion und der Infant Observation gearbeitet. Wie bereits im Kapitel 2.1 erwähnt, stellt die Work Discussion eine weiterentwickelte Form der Infant Observation nach Bick dar. Die beiden Formen der Einzelfallanalyse haben viele gleiche Elemente, unterscheiden sich jedoch auch in einigen Punkten. Der wahrscheinlich Wichtigste ist, dass

der Student bei der Infant Observation Beobachter des Geschehens zwischen der Mutter und ihrem Baby ist, bei der Work Discussion ist er beides Beobachter und Mitgestalter der Situation.

An diesem Seminar nahmen 24 Studenten teil, wobei sechs Teilnehmer regelmäßig, fast wöchentlich, Protokolle schrieben. Die anderen Studenten beobachteten zwei Mal Menschen mit geistiger Behinderung in von ihnen ausgewählten Institutionen.

Am Anfang jedoch lernten die Studenten, unterschiedliche psychoanalytische Arbeitskonzepte verschiedener Autoren kennen, u.a. von Gaedt (1987) Sinason (2000) und Niedecken (2003), Niedecken/Lauschmann Pötzl 2003). Die Studenten hatten die Aufgabe, die Charakteristika der Art des Arbeitens der unterschiedlichen Autoren herauszuarbeiten. Nach zirka einem Monat, Ende November, wurde eine der sechs Studentinnen, die regelmäßig Protokolle verfassen sollen, gebeten das erste Protokoll über eine Stunde ihres Arbeitsalltags anzufertigen. Dieses wurde im Plenum besprochen. Dazu wurde ein Kreis um einen Tisch gebildet. An dem Tisch saßen Datler, die Protokollantin und eine kleine Gruppe von Studenten. In dieser Einheit wurde das Protokoll vorgelesen und danach besprochen<sup>7</sup>. Dabei wurden auch jene Studenten eingeladen, ihre Meinung zu äußern, die nicht an dem Tisch in der Mitte saßen.

Danach begann Ende November bis Ende April das Protokollieren der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung. Die vier Phasen des Work Discussion Seminars werden in den folgenden Unterkapiteln dargestellt:

- Wahrnehmen der Interaktion
- Notieren der Beobachtung
- Seminargespräch
- Protokollieren des Seminargesprächs

Das Forschungsdesign eines sehr ähnlichen Seminares, welches an der Universität Wien stattfand und von Barakova (2002), Lindorfer (2002) Kloimstein (2002) und Reidl (2002) in ihren Diplomarbeiten beschrieben wurde, ist sehr ähnlich, jedoch ist es zur Nachvollziehbarkeit und zur Beschreibung des Forschungsdesigns des Seminars unerlässlich, die Phasen an dieser Stelle nochmals zu beschreiben. Dies wird in den folgenden vier Unterkapiteln vorgenommen.

---

<sup>7</sup> Die genaue Beschreibung des Besprechens des Protokolls wird in Kapitel 2.2.3 detailliert dargestellt.

### 2.2.1 Phase I: Beobachten der Interaktion

Nachdem ich einen Platz in dem Seminar „Psychoanalytische Perspektiven der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung“ unter der Leitung von Wilfried Datler erhalten habe entschied ich mich nach anfänglichem Zögern und nach kurzfristigem Freiwerden eines Protokollantenplatzes dazu, eine von den sechs Studentinnen zu sein, die regelmäßig Protokolle über ihren Alltag als Praktikantin verfassen. Ich begann neben dem Seminar als Praktikantin in einer Einrichtung für Kinder- und Jugendliche mit geistigen und körperlichen Behinderungen zu arbeiten. Bei der Gruppe in der ich tätig war, handelt es sich um eine Basale Schulgruppe.

Die Interaktion mit den Adressaten unseres Handelns sollte mindestens ein Mal pro Woche in einem bestimmten Zeitraum von fünf Monaten (Ende November bis Ende April) stattfinden. Ich entschied mich dazu, dreimal wöchentlich in der Schulgruppe mitzuarbeiten. Dabei war ich keine außenstehende Beobachterin, sondern in direkter Interaktion mit den Kindern- und Jugendlichen. Dies ist wie bereits weiter oben erwähnt ein markanter Unterschied zur Infant Observation nach Bick. Bei der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung sind die Beobachter aufgefordert nicht in die Interaktion zwischen Mutter und Kind einzugreifen. Die Protokollanten sind im Work Discussion Seminar nicht nur Beobachter des Geschehens, sondern sind auch gleichzeitig in gestaltender und agierender Weise tätig. Es handelt sich dabei, um „Observation ‚in role‘“ (Briggs, Ingall 2005, 1). Beim Beobachten ist es wichtig, „...wirklich zu beobachten, ... zu lernen, keine voreiligen Schlüsse zu ziehen, keine Klischees, keine Theorien und Denkmodelle zu benutzen sondern die Dinge immer wieder vollständig neu zu sehen ...“ (Lazar 1991, 56 zit. nach Trunkenpolz, Hovner-Reisner 2008, 3).

Den Kindern und Jugendlichen aus der Schulgruppe war die Tatsache, dass sie beobachtet wurden nicht bekannt, die Institution und die Kolleginnen waren darüber informiert, dass ich an diesem Seminar teilnehme und über eine Stunde meiner Arbeit Protokolle anfertige. Es war wichtig, das Geschehen im Gedächtnis zu behalten, um es danach schriftlich festhalten zu können. Sowohl für die Infant Observation als auch für die Work Discussion und im Besonderen für die Arbeit im Seminar gilt, dass man beim Beobachten eine Position für sich finden muss, „... wo man genug ‚mental space‘, also genügend psychischen Spielraum hat, um sowohl das Geschehen in einem selbst, als auch in der Situation beobachten



und reflektieren zu können; eine Position, in der man freundlich, aufnahmefähig und unkritisch bleiben kann“ (Lazar 1986, 207)

### 2.2.2 Phase II: Anfertigen der Protokolle

Danach wurde, so bald wie möglich das Geschehen während einer Stunde im Arbeitsalltag in schriftlicher Form festgehalten. Diese Protokolle sollten wöchentlich über eine Stunde des Arbeitsalltags angefertigt werden. „Dem Beobachter ist es aufgegeben, all das Beobachtete im unmittelbaren Anschluss an die Beobachtung so deskriptiv und narrativ wie möglich zu Papier zu bringen. So entsteht ein Bericht, der von Interpretationen möglichst freigehalten ist und eine tunlichst genaue Vorstellung vom Verlauf jenes Geschehens vermitteln soll, ...“ (Datler, Steinhardt, u.a 2008, 2) das in der Interaktion mit Menschen mit geistiger Behinderung beobachtet werden konnte. Die Protokolle wurden nicht während des Arbeitens geschrieben, sondern danach aus dem Gedächtnis. Durch das nachträgliche Verfassen der Protokolle wurden die beschriebenen „... Situationen klarer und verständlicher, da sowohl ein Reflexions- als auch ein Bewußtwerdungsprozess in Gang kamen“ (Lindorfer 2002, 87). „Die Protokolle sind in Ich-Form verfasst und geben Interaktionen mit KollegInnen, KlientInnen und Vorgesetzten wieder. Es werden sowohl die Handlungen und Bemerkungen als auch die der anderen Beteiligten festgehalten“ (Markowitsch, Messerer, Prokopp 2004, 142). Eigene Gedanken, Empfindungen, Gefühle und Emotionen durften in diese Protokolle einfließen, mussten jedoch kursiv gekennzeichnet werden, damit sich diese für die anderen Leser deutlich hervorheben. „Oft erhalten die Phänomene und die Beschreibung aber erst einen Sinn dadurch, daß der Beobachter seinen ‚Eindruck‘, d.h. sein spontanes Verständnis, welches durch die Beobachtung in ihm ausgelöst wird, in die Beschreibung mit einbezieht“ (Ermann, 1999, 282). Es soll jedoch die Interpretation durch den Verfasser in den Protokollen vermieden werden.

Darüber hinaus schult das Verfassen der Protokolle das „emotionale Nachdenken“. Das Praxisprotokoll bietet eine erste Möglichkeit im Beobachtungsprozess „... das emotionale Nachdenken zu üben, indem Stimmungen, Verhalten und Interaktionen, alles, was geschehen und besprochen wurde, in zutreffenden Worten beschrieben wird. Die Niederschrift erfordert es, unablässig nach passenden ‚Wort-Gefäßen‘ zu suchen, bis das ‚maßgeschneiderte‘ Wort gefunden wird“ (Ermann 1999, 282).

### 2.2.3 Phase III: Seminargespräch

Die Seminargruppe wurde in drei kleinere Gruppen zu je acht Personen geteilt, die von je einer Tutorin bzw. dem Lehrveranstaltungsleiter geleitet wurden. Die Kleingruppe, der ich angehörte, wurde von Lehner geleitet, die in diesem Seminar als Tutorin tätig war. Pro Kleingruppe waren jeweils zwei Studentinnen, die ihre Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung regelmäßig protokollierten. Die anderen vier Studenten sollten jeweils zwei Beobachtungen von Menschen mit geistiger Behinderung in einer Institution durchführen. Das Treffen der Kleingruppe fand wöchentlich in den Räumlichkeiten der Universität Wien zu einem fixen Zeitpunkt mit der gleichen Moderatorin statt. In jeder Seminareinheit wurde ein anderes Protokoll besprochen.

Neben dieser Form des Seminars gab es eine Zweite: Die Achtergruppe wurde in zwei Vierergruppen geteilt. Diese Gruppen bestanden ausschließlich aus Studenten, die sich während des Zeitraumes von Ende November bis Ende April fünf Mal trafen, um Protokolle zu besprechen. Ein Seminarteilnehmer hatte die Aufgabe, die Moderation zu übernehmen, ein anderer die Aufgabe, das Gespräch zu protokollieren. Der dritte Teilnehmer stellte sein Papier vor und eine Person konzentrierte sich ausschließlich auf das Protokoll. Dabei variierten die Aufgaben von Gespräch zu Gespräch, da jeder Teilnehmer mindestens ein Mal die Rolle des Moderators übernehmen sollte.

Beide Formen fanden nach dem gleichen Ablaufschema statt: Die Besprechung der Arbeitsprotokolle war jener in den Säuglingsbeobachtungsseminaren nach Bick ähnlich. Bevor die tatsächliche Arbeit am Papier beginnt, werden die einzunehmenden Rollen bestimmt. In der Achtergruppe wird nur die Rolle des Verfassers des Protokolls über das Gespräch vergeben, in der Vierergruppe hingegen wird auch die Moderatorenrolle bestimmt. Die Beobachter können entscheiden, welches Protokoll sie besprechen wollen. Üblicherweise wird das jüngst angefertigte Protokoll vorgelegt, da die Erinnerungen an diese Stunde noch präsent sind und eventuelle Fragen der anderen Teilnehmer leichter beantwortet werden können (Bakic 1999, 16). Das Beobachtungsprotokoll wird vervielfältigt und an die anderen Teilnehmer des Seminars weitergegeben (Bakic 1999, 16).

Der Umstand, dass die Mitglieder des Work Discussion Seminars wöchentlich zusammentreffen, „... führt dazu, dass die mentalen Kapazitäten des Beobachters durch die mentalen Kapazitäten der Gruppe erweitert und somit die Möglichkeit des gemeinsamen Nachden-

kens in und mit der Gruppe geschaffen wird (Skogstad 2004). Dies beginnt damit, dass der Beobachter im Rahmen des wöchentlich stattfindenden Infant Observation Seminars das (aktuelle) Beobachtungsprotokoll laut vorliest. Die Modulation der Stimme, Schwankungen im Sprechtempo und Veränderungen der Intonation tragen wesentlich dazu bei, dass der Beobachter die Atmosphäre und den emotionalen Gehalt des Beobachteten in Verbindung mit dem vorliegenden Text so vermittelt, dass in der Vorstellungswelt der Gruppenmitgliedern eine Art ‚innerer Film‘ zu laufen beginnt, der zum einen in möglichst hohem Ausmaß dem ähnlich sein soll, was der Beobachter in der beobachteten Alltagssituation wahrgenommen und erlebt hat“ (Datler, Steinhardt u.a. 2008, 4). Nachdem der Text vorgelesen wurde, wird danach der Text „... Satz für Satz ‚mit Scharfblick für das Detail und Weitblick für das Ganze‘ durchgegangen“ (Ermann 1996, 283).

Reidl (2002) widmet sich in ihrer Diplomarbeit der Bedeutung des geschriebenen Wortes unter Bezugnahme auf Sinason. Sie (Sinason 2000, 151) gibt dem geschriebenen Wort eine besondere Bedeutung: „Worte haben einen Klang, eine Bedeutung und, wenn sie geschrieben sind ... eine ‚grafische Identität‘ ... Auch ist die Bedeutung kein einfaches, einheitliches Konzept. Es gibt grammatikalische Bedeutung und emotionale Bedeutung.“ Auch in den Reflexionen im Seminar wurde die zweifache Bedeutung (emotionale und grammatikalische) klar. Wie bereits weiter oben erwähnt wird eine Stunde des Arbeitsalltags von der Protokollantin beschrieben und danach im Seminar vorgelesen. Der vorgelesene Text ruft bei den Zuhörern bestimmte Bilder und Gefühle hervor, unter anderem, wie die beteiligten Personen und der Ort des Geschehens aussehen mögen, gleichzeitig entsteht durch den Text selbst eine bestimmte Stimmung bei den Zuhörern (Reidl 2002, 21). Der Text vermittelt den Zuhörern intensiv das Erlebte, er bringt das Erlebte zum Ausdruck. Wortwahl und in weiterer Folge die Art und Weise des Vorlesens ermöglichen dem Autor, die erlebte Situation und im Besonderen die Stimmung an die anderen Seminarteilnehmer zu vermitteln.

Nachdem der Text vorgelesen wurde, haben die Gruppenmitglieder die Möglichkeit, ihre Gedanken, Gefühle und Assoziationen mitzuteilen. Der Protokollant kann dabei auch immer wieder seine Sicht der Dinge äußern. In einem nächsten Schritt wird das Protokoll Absatz für Absatz besprochen und auf einzelne Passagen detailliert eingegangen, die Freude, Gerührtheit, aber auch Ärger, Ängste, Erschrecken und Unsicherheit vermitteln sowie Phantasien bei den Teilnehmern hervorrufen.

Neben dem Verstehen des Geschehens war auch das eigene Erleben und Verhalten des Protokollanten von Bedeutung. Die eigenen Gefühle der Unsicherheit, Angst, Ärger, Entsetzen und auch Freude, Entzücken und Gerührtheit konnten bearbeitet werden. In den Seminargesprächen konnte auch darüber gesprochen werden, warum eine Person in dieser Art und Weise handeln könnte und was sich zwischen den beteiligten Personen abspielt haben mag. „Bei der Diskussion der Protokolle steht die Frage im Zentrum, wie die (unbewusste) Dynamik verstanden werden kann, die in den beschriebenen Situationen zum Ausdruck kommt: Wie könnten die beteiligten Personen das Geschehen erlebt haben und welchen Einfluss hat das Erleben auf die Entstehung und Entwicklung der geschilderten Interaktionen und Situationen?“ (Markowitsch, Messerer, Prokopp 2004, 142). In den Besprechungen im Work Discussion Seminar hat auch das Nicht-Verstehen seinen Platz. „Man muß aushalten, nicht zu verstehen, ohne vorschnell in Theorien abzuschweifen, bis man ein überzeugendes Verständnis für den inneren Zustand oder ein bestimmtes Beziehungsmuster entwickeln und in Worte fassen kann. Dabei ist die wichtigste Erfahrung die der Überwindung einer immer wiederkehrenden Phase der Verwirrung“ (Ermann 1996, 283).

Genauso wie in den Infant Observation Seminaren nach Bick wurde hier nach dem inneren Zustand und Erleben der beteiligten Personen gefragt. In diesen Seminareinheiten hatten die Protokollanten genauso wie bei der psychoanalytischen Babybeobachtung nach Bick die Möglichkeit, in der Gruppe Containment zu finden. „Die Beschäftigung mit der ‚inneren Welt‘ der ProtagonistInnen in den Protokollen sowie das Bemühen der Gruppe um Verstehen wird von den VerfasserInnen der Protokolle als entlastend erlebt“ (Markowitsch, Messerer, Prokopp 2004, 143). Dadurch können „Freiräume“ entstehen, bestimmte Einschätzungen und Haltungen zu überdenken und zu relativieren. Es ergibt sich für die Protokollanten die Möglichkeit, Zugang zu einem differenzierten Verstehen der Bedeutung der Interaktionsprozesse zu erhalten, und dann in weiterer Folge die Arbeitsbeziehung zu den Adressaten der pädagogischen Handlungen in förderlicher Weise zu gestalten (Markowitsch, Messerer, Prokopp 2004, 143; Datler 2004, 119f). Am Ende der Seminarsitzung fasst der Moderator die wichtigsten Punkte des Seminargesprächs zusammen und hebt den aktuellen Fokus hervor, der in weiteren Seminareinheiten wieder thematisiert wird.

#### 2.2.4 Phase IV: Protokollieren des Seminargesprächs

Die Seminareinheit wurde von jener Person protokolliert, die zu Beginn ausgewählt wurde. Sie macht sich bereits während des Gesprächs Notizen, um die wichtigsten Themen, Fragen, Gefühle und Hypothesen festzuhalten, auch die Interpretationen werden aufgeschrieben. Diese Protokolle werden angefertigt, um Themen festzuhalten und dienen darüber hinaus als Gedächtnisstütze für die folgenden Besprechungen. Damit die letzte Besprechung wieder in Erinnerung gerufen werden kann, wird das letzte Besprechungsprotokoll am Anfang der Seminareinheit von der jeweiligen Verfasserin vorgelesen, um danach das neue Beobachtungsprotokoll zu bearbeiten. Dies dient, genauso wie bei der Infant Observation dazu, „... auch nach längerem Abstand schnell wieder in die Atmosphäre des vergangenen Gesprächs hineinzufinden. Außerdem werden im Rückblick anhand der Protokolle die Entwicklungsschritte ... gut erkennbar und geben das Bild eines kontinuierlichen Prozesses“ (Ermann 1996, 284).

Diese beschriebenen vier Phasen wiederholen sich immer wieder während der gesamten Zeitspanne des Protokollierens (5 Monate). Die ersten beiden Phasen, das Wahrnehmen der Interaktion und das Protokollieren der einen Stunde, sollten wöchentlich erfolgen. Es wurde jedoch nicht jedes Protokoll in der Kleingruppe an der Universität Wien bzw. im Studentenkreis besprochen. Einige Protokolle wurden nicht analysiert.

In dem Seminar sollte keine bestimmte Technik erlernt werden, „... Ziel ist es, das Beobachtungs- Wahrnehmungs-, und Reflexionsvermögen der Studierenden sowie das Verstehen der Dynamik von Beziehungsprozessen zu erweitern“ (Markowitsch, Messerer, Prokopp 2004, 143). Datler (2004, 120) meint, dass die Seminarteilnehmer sensibler werden sollen, „...welch große Bedeutung bewusste und unbewusste Emotionen sowie emotionale Erfahrungen für ihr eigenes professionelles Wahrnehmen, Erleben, Denken und Handeln sowie für das Wahrnehmen, Erleben, Denken und Handeln all jener Menschen haben, mit denen sie beruflich zu tun haben.“

Die Darstellung der Methode der Work Discussion hat einen Einblick in diese Form der Einzelfallanalyse gegeben. Bei dem Vergleich mit der Infant Observation fällt auf, dass Änderungen und Unterschiede bestehen. Beiden sind die vier Phasen (Wahrnehmen der Interaktion, Anfertigen der Protokolle, Seminargespräch und Protokollieren des Seminar-

gesprächs) gleich, und auch einzelne Elemente der jeweiligen Phase sind ähnlich. Hierzu zählt zum Beispiel das wöchentliche Beobachten des Geschehens, das möglichst deskriptive Notieren der beobachteten Situation, das wöchentliche Seminargespräch und die Gruppe, die dem Protokollanten das Containment vermittelt, nicht zu vergessen das Reflektieren des Geschehens und das gemeinsame Nachdenken darüber und das abschließende Protokollieren des Seminargesprächs. Der wahrscheinlich größte Unterschied zwischen den beiden Methoden ist, dass die Beobachter bei der Work Discussion Protagonisten in dem beschriebenen Geschehen sind und die Situation mitgestalten. Wie bereits erwähnt wird bei der Infant Observation beobachtet, der Beobachter soll keine Aufgaben in der Familie übernehmen, sondern er soll sich ausschließlich auf die Beobachtung des Babys konzentrieren. Bei der Work Discussion wird nicht ausschließlich ein Baby beobachtet, sondern Kinder, Jugendliche, Erwachsene und ältere Personen, wobei der Fokus im Seminar an der Universität Wien auf Menschen mit geistiger Behinderung gelegt war. Darüber hinaus war der Zeitraum kürzer als bei der Säuglingsbeobachtung üblich ist. In den Beobachtungsprotokollen bei der Infant Observation werden keine eigenen Gedanken niedergeschrieben, dies war im Work Discussion Seminar an der Universität Wien mit besonderer Kennzeichnung (Kursivsetzung) erlaubt.

### *2.3 Zusammenfassung*

Im zweiten Kapitel wurde die Methode, die Work Discussion, dargestellt, mit welcher das empirische Material für die Beantwortung der Forschungsfrage erlangt wurde. Die Methode geht auf Martha Harris zurück, diese stellt eine Weiterentwicklung der Infant Observation dar.

Die Work Discussion ist eine besondere Form der Reflexion des Beziehungsgeschehens, die auf das differenzierte Verstehen von Beziehungsprozessen abzielt. Work Discussion Seminar ermöglichen es dem Beobachter sein eigenes Handeln in der pädagogischen Praxis zu reflektieren und zu bearbeiten.

In diesem Kapitel wurde mit Hilfe der vorhandenen Literatur die Methode der Work Discussion dargestellt und in einem Unterkapitel das Forschungsdesign in dem Seminar „Psychoanalytische Perspektiven der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung“ an der Universität Wien beschrieben. Dabei wurden auch die vier Phasen, das Beobachten, das

Protokollieren der Interaktion, das Seminargespräch und das Protokollieren des Seminargesprächs ausführlich beschrieben.

Im dritten Kapitel dieser Diplomarbeit wird der Stand der pädagogischen Fachdiskussion hinsichtlich der Methode der Work Discussion dargestellt. Es wird zunächst in den Unterkapiteln 3.1 und 3.2 die vorhandene Literatur im deutsch- bzw. englischsprachigen Raum vorgestellt, um danach die Anwendung der Work Discussion bei Menschen mit geistiger bzw. schwerer und mehrfacher Behinderung untersuchen zu können.

### **3. Pädagogische Fachdiskussion zum Thema der Work Discussion in der Arbeit mit Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen**

Im Zuge meiner Literaturrecherche konnten nur sehr wenige Artikel über die Methode der Work Discussion gefunden werden. Diese werden in den folgenden Unterkapiteln kurz dargestellt, um den aktuellen Stand der Forschung darstellen zu können. Der Großteil der Artikel wurde bereits zur Erstellung des zweiten Kapitels der vorliegenden Diplomarbeit herangezogen. Zur Darstellung des aktuellen Forschungsstandes ist es notwendig diese in den folgenden Unterkapiteln nochmals anzuführen.

In diesem Kapitel wird unter Bezugnahme der vorhandenen Literatur zunächst in dem Unterkapitel 3.1 der Stand der englischsprachigen Forschung hinsichtlich der Work Discussion dargestellt, um danach in 3.2 auf die Literatur im deutschsprachigen Raum einzugehen. In Kapitel 3.3 wird im Besonderen auf die Anwendung der Work Discussion im Hinblick auf die Arbeit mit Menschen mit geistiger bzw. schwerer und mehrfacher Behinderung eingegangen.

#### *3.1 Publikationen über die Methode der Work Discussion aus dem englischsprachigen Raum*

Wie bereits im zweiten Kapitel dieser Diplomarbeit erwähnt geht das Konzept der Work Discussion auf Martha Harris zurück. Diese wurde in den 1970er Jahren an der Londoner Tavistock Klinik entwickelt. Die Work Discussion ist eine weiterentwickelte Form der Infant Observation nach Esther Bick (vgl. Kapitel 2). Im Gegensatz zu der Infant Observation, ist nicht sehr viel Literatur über die Work Discussion zu finden. In den folgenden Absätzen werden die Publikationen kurz vorgestellt. Es wird mit den englischsprachigen Artikeln begonnen und danach werden jene aus dem deutschsprachigen Raum vorgestellt. Die Darstellung der Publikationen erfolgt chronologisch geordnet nach ihrem Erscheinungsdatum.

Im Jahr 1987 gab Meg Harris Williams den Sammelband „Collected papers of Martha Harris and Esther Bick“ heraus. Von Harris selbst wurde in diesem Buch in dem Kapitel „The



Tavistock Training and Philosophy“ aus dem Jahr 1977 das Konzept des Work Discussion Seminars erstmals vorgestellt (Datler, Trunkenpolz 2009, 8). In einem längeren Absatz innerhalb dieses Kapitels beschreibt sie die essentiellen Bereiche der Work Discussion, wie zum Beispiel, dass die Mitglieder des Work Discussion Seminars in unterschiedlichen Settings mit Kindern, Jugendlichen und Familien arbeiten und Aspekte dieser Arbeit darstellen. Eine Mehrzahl der Teilnehmer dieser Seminare war Lehrer, die mit Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten in sehr kleinen Klassenverbänden arbeiteten (Harris 1987, 264). Die Präsentationen beinhalten Aspekte der Interaktionen zwischen den Teilnehmern selbst und ihren Klienten (Harris 1987, 262). Dabei hält sie fest, dass keine bestimmte Technik in diesen Seminaren unterrichtet wird. Für Harris (1987, 262) ist das Ziel der Work Discussion Seminare Folgendes: „The aim of the seminar is to sharpen perceptions and to enlarge imagination, to understand more fully the underlying dynamics of the personality interactions described.“ In diesem Artikel wird die Work Discussion im Kontext der Infant Observation betrachtet. In dem folgenden Artikel geht es ausschließlich um die Work Discussion.

Trudy Klauber veröffentlicht mehr als zehn Jahre später den Artikel „Observation ,at work‘. The application of infant observation and its teaching to seminars in work discussion“ (1999) in der Fachzeitschrift *Infant Observation - The International Journal of Infant Observation and its Applications*. Sie beschreibt in ihrem Artikel zunächst mit Bezug auf Harris Artikel die Grundlagen des Work Discussion Seminars. Klauber (1999, 31; vgl. Kap. 2, 39) beschreibt zwei sehr wichtige Charakteristika der Work Discussion: „The two significant distinguishing features of the task are, ...that the worker`s own actions and comments are described as well as those of the client/s’, and that the seminar is ,... to facilitate the extension in the worker`s frame of reference and understanding so that interventions can be based on a fuller appreciation of the emotional factors at work in relationships’.“ Die Autorin beschreibt in ihrem Artikel den Ablauf eines Work Discussion Seminars. Im zweiten Kapitel der vorliegenden Diplomarbeit wurde dies bereits ausführlich gemacht und wird an dieser Stelle nicht wiederholt.

Klauber zeigt anhand eines Beispiels aus einem Seminar mit „Health and Social Care Students“ (Klauber 1999, 33) wie in einem Work Discussion Seminar gearbeitet wird. Mit Hilfe von Protokollausschnitten wird diese Arbeit dargestellt. Weiters wird ein konkretes Beispiel über die Arbeit mit Tommy, einem fünfjährigen Knaben, vorgestellt. Trudy Klauber (1999, 40) vertritt in ihrem Artikel die Meinung, dass Work Discussion und Infant Ob-

servation nicht immer in Verbindung bleiben müssen bzw. können. Die Work Discussion wurde in mehreren Institutionen erfolgreich angewendet. „The work discussion model is clearly applicable in many work settings, and, I think, it could especially effective and much more widely used in offering training for example to the workers in Community Health Teams, who have little opportunity in their training to think in detail about containment in their work with chronically disturbed adults or to have a space to share the experience regularly with others” (Klauber 1999, 40). Hiermit löst die Autorin die Anwendung der Work Discussion von jener der Infant Observation. Die Work Discussion stammt von der Infant Observation ab, kann aber auch losgelöst von dieser angewendet werden.

Lynda Miller (2002) beschäftigt sich in ihrem Artikel „The relevance of observation skills to the work discussion seminar“ anhand von Fallbeispielen mit dem Erlangen von Beobachtungskompetenz während des Work Discussion Seminars. „A useful means of learning how to develop and to apply observation skills in a work situations is by participation in a work discussion seminar“ (Miller 2002, 55). Die Autorin beschäftigt sich in ihren Ausführungen mit Psychotherapeuten für Kinder und Jugendliche. „If we can develop and sharpen our capacity to observe what is taking place between therapist and child in the present moment, we have a sound and reliable basis for developing therapeutic skills” (Miller 2003, 57). Miller beschreibt in ihrem Artikel ausschließlich die Anwendung der Work Discussion in der Ausbildung von Therapeuten.

Im Jahr 2005 wurde eine Ausgabe der Fachzeitschrift Infant Observation zu dem Thema „Application of infant observation to the work in educational settings“ gewidmet. In dieser Ausgabe sind zwei Artikel vorhanden, in denen die Work Discussion explizit erwähnt wird. In den folgenden Absätzen werden diese beiden Artikel vorgestellt.

Jener Artikel von Emil Jackson (2005) beschreibt eine Form des Work Discussion Seminars für Lehrer, die an Sekundarschulen unterrichten. Der Autor selbst hat über mehrere Jahre Work Discussion Seminare für diese Zielgruppe gehalten. Die Seminare sind für all jene Personen, „... who have regular contact with pupils and who are interested in developing their thinking about and understanding of their work” (Jackson 2005, 7). Die Bedingungen für die Kursteilnahme sind die freiwillige Teilnahme und der reguläre Besuch des Seminars. Die Seminarteilnehmer sind bei dieser Form nicht dazu angehalten formal geschriebene Beobachtungsprotokolle zu den Seminarsitzungen mitzubringen, da dies abschreckend auf die Zielgruppe wirken könnte. Jackson (2005, 8) schreibt über sein Ziel in

diesen Seminaren Folgendes: „... my aim in the work discussion groups is not to take up the role of the ‚expert‘ or to ‚tell‘ the teachers how to do their work. ... I hope to offer them some ways of ‚thinking and managing themselves that enable them to function more effectively and with less distress‘ (Mosse 1994).“ Emil Jackson versteht die primäre Aufgabe des Work Discussion Seminar darin, den Teilnehmern die Fähigkeit des Beobachtens näher zu bringen und ihr Verstehen der Verhaltensweisen der beteiligten Personen und den damit verbundenen emotionalen Faktoren zu vertiefen. Der Autor betont in seinem Artikel die breite Zustimmung der Teilnehmer für die Arbeit in den Work Discussion Seminaren.

Im zweiten Artikel „Teaching and observing in work discussion“ befasst sich Lydia Hartland-Rowe mit der Beschreibung des dreijährigen Lehrgangs „Emotional Factors in Learning and Teaching“ (Hartland-Rowe 2005, 93) an der Londoner Tavistock Klinik für Lehrer und Personen, die in dem Bereich der Ausbildung arbeiten. Das Work Discussion Seminar unterscheidet sich von jenen die bisher beschrieben wurden, nicht jedoch in den vier Stufen, die in Kapitel 2 ausführlich dargestellt wurden. Im ersten Jahr wird neben einem Literaturseminar, in dem psychoanalytische Grundlagen zum Thema Lernen und Unterrichten vermittelt werden, eine Work Discussion Seminargruppe mit zehn Seminarteilnehmern und zwei Leitern gebildet, die sich ein Mal in der Woche trifft. Im Laufe der Zeit hat es sich bewährt zwei Leiter einzusetzen. „It offers a kind of symbolic parenting couple which is present during the first year of the students` lives as learners“ (Hartland-Rowe 2005, 94). Ziel dieses Seminars ist, „... to try and help students to gain a deeper understanding of the complex and often unconscious emotional factors present when they are busy at their working role“ (Hartland-Rowe 2005, 94). Im zweiten Jahr ist die Seminargruppe viel kleiner und es gibt einen Seminarleiter. Der Fokus im zweiten Jahr liegt auf der Beobachtung von Gruppen.

Es gibt noch weitere englischsprachige Publikationen, in jenen die Work Discussion erwähnt wird. Diese liegen mir jedoch nicht vor. Die Existenz dieser Publikationen kann aufgrund von Zitaten, die in den bisher vorgestellten Publikationen erwähnt wurden angenommen werden. Um eine vollständige Literaturumschau zu diesem Thema vorlegen zu können werden sie an dieser Stelle kurz erwähnt:

- Canham, H. (2000) Exporting the Tavistock model to social services: Clinical, consultative and teaching aspects. *Journal of Social Work Practice*, 14 (2), 125-33 zitiert von Emil Jackson (2005, 6).

- Jackson, E. (2002) Supporting staff – supporting pupils: Promoting inclusion through a work discussion group offered to staff within a mainstream secondary school. In: J. Visser (ed.) Emotional and Behavioural Difficulties: Successful Practice (Lichfield: QED Publications) zitiert von Emil Jackson (2005, 6).
- Psychoanalytic Observational Studies Course Team (2003) Course Handbook: Tavistock Clinic/University of East London. Postgraduate Diploma/MA in Psychoanalytic Studies. London: Tavistock Clinic zitiert von Emil Jackson (2005, 6) und die Ausgabe von 1998 wurde von Trudy Klauber (1999, 30f) zitiert.
- Margret Rustin (1987) berichtet im Vorwort zu dem Sammelband „Collected papers of Martha Harris and Esther Bick“, der von Meg Harris Williams herausgegeben wurde, dass Martha Harris die Work Discussion in den 1970er Jahren als weiteres Ausbildungsinstrument einführte, zitiert von Wilfried Datler und Kathrin Trunkenpolz (2009, 8).

Die bisher erwähnten Artikel sind alle im englischsprachigen Raum erschienen. Im folgenden Unterkapitel werden die bisher erschienenen Publikationen im deutschsprachigen Raum vorgestellt, die sich mit der Methode der Work Discussion beschäftigen.

### *3.2 Publikationen über die Methode der Work Discussion aus dem deutschsprachigen Raum*

Auch auf Deutsch sind nicht sehr viele Publikationen über die Work Discussion zu finden. In diesem Unterkapitel werden all jene Publikationen dargestellt, die ich im Zuge meiner Literaturrecherche gefunden habe. Auch in diesem Kapitel werden die Artikel nach dem Erscheinungsjahr geordnet, danach werden die Diplomarbeiten dargestellt, in denen die Work Discussion verwendet wurde.

Wilfried Datler (2003) beschäftigt sich in seinem Artikel „Erleben, Beschreiben und Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Professionalität“ mit der Anwendung der Work Discussion als eine Form des psychoanalytischen Nachdenkens über die Bedeutung von Gefühlen für Beziehungen (Datler 2003, 247). Er stellt anhand von Protokollausschnitten dar, welche Schwierigkeiten Frau A mit ihrem

Schüler Peter hat. Der Autor geht dabei auf die Allgegenwärtigkeit von Gefühlen sehr ausführlich ein (vgl. Kap. 1.4.3). Danach zieht der Autor die Literatur von Harris, Klauber und Miller (vgl. Kapitel 3.1.1) heran, um die Work Discussion zu beschreiben. Datler (2003, 250) ergänzt die Ausführungen der drei Autorinnen, indem er festhält, dass die theoretische Basis der Work Discussion in der folgenden Annahme gefunden werden kann, „... dass in der Art und Weise, wie in den Protokollen über Arbeitssituationen geschrieben wird, unbewusste Bedeutungszusammenhänge in einem sehr hohen Ausmaß zum Ausdruck kommen, als dies dem Verfasser unmittelbar bewusst ist. Die Inhalte der Protokolle und ihre Präsentation im Seminar wecken auf Seiten der Teilnehmer verschiedenste Bilder, Stimmungen und Phantasien, die als Reaktion auf diese Protokolle begriffen werden können und die Zugänge zum emotionalen Bedeutungsgehalt der beschriebenen Situation eröffnen.“ Der Autor weist darauf hin, dass dabei immer eng am Papier gearbeitet werden muss, um dies zu erreichen. Datler (2003, 259) hält mit diesem Artikel ein Plädoyer für die Praxisreflexion in der ersten Phase der Ausbildung pädagogischer Professionalität und befürwortet den Einsatz von Work Discussion Seminaren zu diesem Zweck.

Im „Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung“ (2004) beschreiben die Autoren Jörg Markowitsch, Karin Messerer und Monika Prokopp in Kapitel 15 die Work Discussion. Das Ziel dieser Methode ist, zu einer differenzierten Sicht des Beziehungsgeschehens zu gelangen, Alternativen der Beziehungsgestaltung zu entwickeln und zu realisieren und in weiterer Folge an professioneller Kompetenz zu gewinnen (Markowitsch, Messerer, Prokopp 2004, 141). „Durch diese Methode der Reflexion von Beziehungsprozessen wird die Fähigkeit entwickelt, Emotionen und deren Bedeutung bei anderen sowie bei sich selbst differenziert wahrzunehmen und zum Gegenstand des inneren Verstehens und somit bewussten Nachdenkens machen zu können. Aus psychoanalytischer Perspektive stellt diese Kompetenz ein unverzichtbares Moment von pädagogischer Professionalität dar“ (Markowitsch, Messerer, Prokopp 2004, 141). Die Autoren beschreiben in einem Kapitel kurz den Ablauf des Work Discussion Seminars, wie dies in der vorliegenden Arbeit bereits im zweiten Kapitel gemacht wurde. Darüber hinaus weisen die Autoren darauf hin, dass die Work Discussion vor allem in pädagogischen und psychosozialen Bereichen Anwendung findet. Ein Beispiel für die Anwendung an der Universität Wien wurde bereits in Kapitel 2.2 ausführlich angeführt.

Im Jahr 2009 wird die Publikation „Einblick in die Tiefe. Infant Observation und ihre Anwendungsgebiete“ von Diem-Wille und Turner erscheinen<sup>8</sup>. In diesem Buch wird unter Anderem eine Bibliographie von Wilfried Datler und Kathrin Trunkenpolz enthalten sein. In dieser werden nach einer kurzen Einleitung, in der die ersten Texte über die Work Discussion erwähnt werden, die seit 2003 erschienen deutschsprachigen Artikel erwähnt. Die Artikel werden entweder in diesem oder im folgenden Unterkapitel dieser Diplomarbeit vorgestellt (vgl. 3.1.2, 3.1.3). In diesem Band werden zwei neue Artikel über die Arbeit in Work Discussion Seminaren von Steinhardt und Reiter und von Zabini erscheinen. Da das Buch erst im Jahr 2009 erscheinen wird, liegen die Artikel noch nicht in der erscheinenden Endfassung vor und deren Existenz wird an dieser Stelle nur kurz erwähnt.

Darüber hinaus wurden an der Universität Wien mehrere Diplomarbeiten verfasst in denen die Methode der Work Discussion angewendet wurde. Die Diplomarbeit von Dita Barakova (2002) beschäftigt sich mit den Schwierigkeiten und Herausforderungen der sozialpädagogischen Gruppenarbeit mit Kindern aus Migrantenfamilien. Alexandra Reidl (2002) legt in ihrer Diplomarbeit den Fokus auf das Erleben und Bewältigen von Trennungen bei Kleinkindern. Auf die beiden Diplomarbeiten von Doris Lindorfer (2002) und Birgit Kloimstein (2002), in denen auch die Methode der Work Discussion angewendet wurde, wird im folgenden Kapitel detaillierter eingegangen. In allen vier Diplomarbeiten werden die Methode der Work Discussion und ihre Wurzeln detailliert dargestellt. Die Autorinnen besuchten so wie ich, allerdings zu einem anderen Zeitpunkt ein Seminar an der Universität Wien, in welchem die Methode der Work Discussion angewendet wurde. Auch Herta Brinskele (2007) besuchte ein Seminar an der Universität Wien, in dem diese Methode angewendet wurde. Sie erwähnt sehr kurz die vier Phasen der Work Discussion, ihr Fokus liegt jedoch darauf Ergotherapie psychoanalytisch anhand eines Therapieausschnittes zu betrachten. Die Diplomarbeiten werden an dieser Stelle nicht mehr einzeln ausführlich dargestellt und beschrieben, da sie sich laut den Ausführungen der Autorinnen hinsichtlich des Ablaufs des Seminars kaum von jenem unterscheiden, das in Kapitel 2.2 beschrieben wurde. Die individuellen Prozesse die in den jeweiligen Diplomarbeiten ausführlich geschildert werden sind den einzelnen Arbeiten zu entnehmen. Die ausführliche Darstellung dieser würde den Rahmen dieses Unterkapitels übersteigen.

---

<sup>8</sup> Der Artikel ist bereits fertiggestellt und wurde mir von Datler vor seiner Erscheinung zur Verfügung gestellt.

In diesem Unterkapitel wurden jene deutschsprachigen Artikel und Diplomarbeiten vorgestellt, die sich mit der Work Discussion beschäftigen. Im folgenden Unterkapitel werden jene Publikationen dargestellt, die sich mit der Work Discussion und im Besonderen mit der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung bzw. schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen auseinandersetzen.

### *3.3 Veröffentlichungen über Work Discussion Seminare in der Arbeit mit Menschen mit geistiger und schwerer und mehrfacher Behinderung*

In diesem Unterkapitel werden all jene Publikationen über die Work Discussion angeführt, die im Kontext der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung stehen. In diesem Kapitel werden zunächst die beiden Diplomarbeiten von Kloimstein (2002) und Lindorfer (2002) angeführt, da dies die beiden ersten Arbeiten in dem Bereich waren. Danach werden zwei Artikel von Datler dargestellt, die sich ebenfalls mit dieser Thematik auseinandersetzen.

Birgit Kloimstein (2002) beschäftigt sich in ihrer Diplomarbeit mit den Erschwernissen in der Arbeit und in der Beziehungsgestaltung mit geistig behinderten Menschen. Dies macht sie mit Hilfe einer Einzelfalldokumentation und –reflexion im Rahmen eines Seminars an der Universität Wien, in dem die Methode der Work Discussion angewendet wurde. Sie ist zu dieser Zeit als Praktikantin in einer Reitgruppe in einer Einrichtung für Menschen mit geistiger Behinderung tätig. Mit Hilfe von Praxisprotokollen zeigt sie das mögliche Erleben und das Verhalten von sich und ihrem Gegenüber auf. Mit Hilfe der Besprechungsprotokolle werden die Gedanken und Empfindungen der Seminargruppe zu einzelnen Sequenzen hinzugefügt. Die Autorin legt den Fokus in der Diplomarbeit auf die Arbeit des Erziehers selbst. Kloimstein (2002, 74) kommt nach ihren Ausführungen zu dem Schluss, dass auch der Pädagoge selbst zu den Schwierigkeiten in der Beziehungsgestaltung beiträgt. Das jeweilige Erleben in Beziehungen beeinflusst das weitere Verhalten. In der Interpretation der Protokolle konnte sie aufzeigen, „... dass die in der Situation verbundenen Gefühle ausschlaggebend für das weitere Handeln sind. Da diese sogenannten Erschwernisse im Umgang mit behinderten Personen wahrscheinlich häufiger auftreten, werden Unsicherheiten beim Pädagogen ausgelöst (zumindest bei mir) und diese wiederum wirken sich auf das Verhalten des Pädagogen aus“ (Kloimstein 2002, 74). Die eigene Verstricktheit des Pädagogen in der Beziehungsgestaltung trägt zu Schwierigkeiten maßgeblich bei, so Kloimstein

(2002, 108). Ihre Einzelfallstudie, die im Rahmen eines Work Discussion Seminars entstanden ist und die die Autorin der normalwissenschaftlichen Forschung zuordnet, gibt Einblicke in die Arbeit und Beziehungsgestaltung mit Menschen mit geistiger Behinderung.

Doris Lindorfer (2002) beschäftigt sich in ihrer Diplomarbeit mit der Kommunikation mit einem Menschen mit geistiger Behinderung ohne verbale Ausdrucksmöglichkeiten. Zunächst setzt sie sich in ihren Ausführungen sehr ausführlich mit Kommunikation und im Besonderen mit nonverbaler Kommunikation auseinander. Diese werden durch Protokollausschnitte immer wieder verdeutlicht. Die Protokollausschnitte sind wie bei Kloimstein im Rahmen eines Seminars an der Universität Wien entstanden, in dem die Methode der Work Discussion angewendet wurde. Lindorfer beschreibt die Möglichkeiten der Verständigung, wobei die Kontaktaufnahme zwischen der Autorin und Tom, einem Klienten aus der WG in der sie tätig ist, einen sehr wichtigen Stellenwert einnimmt. Sie hält fest, dass die verwendete Methode der Work Discussion eine Möglichkeit ist, „... Praxissituationen besser zu verstehen, deshalb ist es wichtig, die Relevanz dieser Einzelfallforschung zu prüfen. Die Ergebnisse der Einzelfallanalyse sprechen für ein besseres Verständnis für das Verhalten von Tom. Mit Hilfe der Praxisdokumentation und -reflexion können psychische Prozesse aller beteiligten Personen während der Interaktion nachvollzogen werden“ (Lindorfer 2002, 103). Weiters hält die Autorin fest, dass die laufende Auseinandersetzung mit den vorhandenen Gefühlen für beide Interaktionspartner weitere Möglichkeiten zur Kommunikation eröffnen können (Lindorfer 2002, 103).

Wilfried Datler (2004) setzt sich in seinem Artikel mit der heilpädagogischen Beziehung als Gegenstand der Reflexion und Ort der Veränderung auseinander. Der Autor kommt in seinen Ausführungen zu dem Schluss, dass die Work Discussion förderpädagogische Potenz hat, da sie „... eine besondere Form der Reflexion des Beziehungsgeschehens dar(stellt Anm. des Verf.), die auf das differenzierte Verstehen von Beziehungsprozessen abzielt und genau deshalb auch dazu anregt ‚neue Wege in der Erziehung und Förderung‘ zu finden“ (Datler 2004, 120). Datler belegt dies mit Hilfe von Protokollausschnitten aus der Arbeit von Lindorfer. Es müssen zunächst viele entscheidende Veränderungen in der „inneren Welt“ (Datler 2004, 125) der Pädagoginnen in Gang kommen, „... ehe sie im Bereich der pädagogischen Beziehung sichtbar und spürbar werden und förderliche Folgen



für jene zeigen können, für die Pädagoginnen und Pädagogen Verantwortung tragen“ (Datler 2004, 125).

Datler (2006) schreibt in dem Sammelband „Verwahrlost, beziehungsgestört, verhaltensoriginell. Zum Sprachwandel in der Heil- und Sonderpädagogik“ den Artikel „Geistig behinderte Menschen an-sprechen. Über Mentalisierungsprozesse und die Bedeutung der Thematisierung des Innerpsychischen“, dass es für Menschen mit geistiger Behinderung nur sehr schwierig ist die Fähigkeiten des Mentalisierens auszubilden. „Dies dürfte nicht nur mit den eingeschränkten kognitiven Fähigkeiten von geistig behinderten Menschen zusammenhängen, sondern vor allem mit der Resonanz, die geistig behinderte Menschen insbesondere in emotionaler Hinsicht bei anderen auslösen“ (Datler 2006, 77). Menschen mit geistiger Behinderung erleben oft belastende Beziehungserfahrungen und werden mit den damit zusammenhängenden Gefühlen, die in ihnen geweckt werden, über weite Strecken alleine gelassen. So ist es nicht verwunderlich, dass sie in besonders hohem Ausmaß gefährdet sind Verhaltensauffälligkeiten auszubilden. Erschwerend kommt hinzu, dass Personen, die mit Menschen mit geistiger Behinderung professionell arbeiten, sehr häufig dem Verlangen folgen sich nicht mit jenen Belastungsinhalten zu befassen, mit denen Menschen mit geistiger Behinderung oft und heftig zu kämpfen haben. Die Annäherung an diese Erlebnisinhalte weckt sehr häufig beunruhigende Gefühle und Gedanken, die professionell Tätige bei sich selbst nicht gerne wahrhaben (Datler 2006, 78). Datler zeigt mit Hilfe von Ausschnitten aus Protokollen, die während eines Work Discussion Seminars an der Universität Wien entstanden sind, wie diese belastenden Gefühle beispielhaft bei einer professionell tätigen Person bearbeitet werden können. Der Autor plädiert in seinem Artikel dafür, dass die Work Discussion als Instrument der Aus- und Weiterbildung für die Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung eingesetzt wird, um professionell Tätige zu qualifizieren, diese Personengruppe dabei zu unterstützen Mentalisierungsprozesse zu entwickeln (Datler 2006, 88).

In diesem Unterkapitel wurde die gesamte vorhandene Literatur zur Work Discussion in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung präsentiert. Es konnte im Rahmen meiner Literaturrecherche keine Literatur, kein Bericht oder gar eine kurze Erwähnung über die Arbeit in einem Work Discussion Seminar mit Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen ausgemacht werden. Dies soll in der vorliegenden Diplomarbeit geschehen. Anhand von Protokollausschnitten wird in den Kapiteln 4 und 5 mein Verstehensprozess von Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen dargestellt wer-

den. An dieser Stelle ist festzuhalten, dass mit dieser Diplomarbeit die erste wissenschaftliche Bearbeitung von Protokollen aus einem Work Discussion Seminar an der Universität Wien vorgelegt wird, in denen ein Mädchen (Laura) mit schweren und mehrfachen Behinderungen im Zentrum der Betrachtungen steht.

### *3.2 Zusammenfassung*

In diesem Kapitel wurde die vorhandene Literatur im deutsch- und englischsprachigen Raum zum Thema der Work Discussion umfassend vorgestellt. Wie dem Leser an dieser Stelle deutlich wird, ist nicht sehr viel Literatur über diese Forschungsmethode vorhanden und noch viel weniger im Bereich der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung. Während der umfangreichen Literaturrecherche konnten keine Publikationen über die Anwendung eines Work Discussion Seminars in der Arbeit mit Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen ausgemacht werden. Wie bereits weiter oben erwähnt, soll dies in der vorliegenden Diplomarbeit erfolgen. Anhand von Protokollausschnitten, die in dem in Kapitel 2.2 beschriebenen Seminar an der Universität Wien entstanden sind, wird mein Verstehensprozess während der Arbeit mit Laura dargestellt.

Wie bereits zu Beginn der Diplomarbeit ausgeführt war ich im Rahmen des Forschungseminars an der Universität Wien in einer Basalen Schulgruppe als Praktikantin tätig. Im folgenden Kapitel wird mit Hilfe der Arbeits- und Besprechungsprotokolle die Institution und die Schulgruppe vorgestellt. In Kapitel 4.2 werden drei Problembereiche ausgearbeitet, die in der Arbeit mit Laura vorherrschend waren, um danach im fünften Kapitel den Verstehensprozess darstellen zu können.

## 4. Einblicke in die Protokolle

In diesem Kapitel werde ich anhand der von mir während des bereits erwähnten Seminars angefertigten Arbeitsprotokolle die Art meines Arbeitens als Praktikantin darstellen, wobei der Fokus auf den Prozess des Verstehens gelegt ist. Im Rahmen des Seminars an der Universität Wien „Psychoanalytische Perspektiven der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung I + II“ bei Datler, habe ich mich mit Kindern- und Jugendlichen in einer Basalen Schulklasse beschäftigt und wöchentlich Protokolle über meine Arbeit angefertigt. Diese Protokolle („work paper“<sup>9</sup>) stellen Ausschnitte der Arbeit der Verfasserin mit Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen dar. In den Kapiteln 4 und 5 werde ich anhand von Ausschnitten aus den angefertigten Arbeits- und Besprechungsprotokollen die Schwierigkeiten der Arbeit mit Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen und im Besonderen mit Laura darstellen. Anhand dieser Ausführungen wird an einem konkreten Beispiel dargestellt, wie in einem Work Discussion Seminar gearbeitet wird. Es wird mit Hilfe von Ausschnitten aus Beobachtungsprotokollen eine Problemstellung skizziert und kommentiert bzw. interpretiert. Sofern zu dieser Sequenz Besprechungen in der Seminargruppe statt gefunden haben, werden im Zuge dessen die Gedanken der Seminargruppe in einem weiteren Ausschnitt hinzugefügt. Diese Vorgehensweise soll zu zweierlei führen: einerseits soll die Art des Arbeitens von mir als Praktikantin deutlich werden und zweitens soll die Arbeit in einem Work Discussion Seminar nachvollziehbar werden, um die Forschungsfrage dieser Diplomarbeit beantworten zu können.

Zunächst werden in diesem vierten Kapitel die räumlichen und personellen Gegebenheiten in der Institution, konkret in der Basalen Schulklasse in der ich tätig war, beschrieben. Im Unterkapitel 4.2 werden die Schwierigkeiten die in der Arbeit mit Laura vorherrschend waren dargestellt, um danach im fünften Kapitel diese bearbeiten zu können und im Zuge dessen den Verstehensprozess während des Work Discussion Seminars darstellen zu können.

---

<sup>9</sup> In der Diplomarbeit werden die Bezeichnungen Protokolle, Work Paper, (Arbeits-) Papier und Arbeitsprotokolle ab diesem Abschnitt synonym verwendet.

#### *4.1 Beschreibung der räumlichen und institutionellen Gegebenheiten*

Ich war begleitend zu dem Seminar bei Datler von November bis Mai in einer Institution für Menschen mit geistigen und körperlichen Behinderungen tätig. Meine Tätigkeit als Praktikantin dauerte länger als der vorgegebene Zeitraum, in dem die Protokolle angefertigt wurden. In dieser Einrichtung werden die Klienten während des Tages betreut. Ich war in einer Basalen Schulgruppe tätig. In der Schulgruppe werden sechs Kinder und Jugendliche mit geistiger und mehrfacher Behinderung betreut. Zwei Mädchen und vier Knaben, im Alter von sechs bis siebzehn Jahren. Das multiprofessionelle Betreuungsteam setzt sich aus einer Gruppenleiterin, die Physiotherapeutin ist, drei Mitarbeiterinnen, zwei Studentinnen der Sonder- und Heilpädagogik und eine Mehrfachkonduktivtherapeutin, einem Zivildienstler und wechselnden Praktikantinnen zusammen. Dabei ist anzumerken, dass es zu dieser Zeit in der Gruppe eine hohe Fluktuation gab und die Betreuer, bzw. auch die Gruppenleitung in dem Zeitraum, in dem ich tätig war, gewechselt hat. Im Folgenden werde ich zugunsten der Verständlichkeit von Betreuerinnen sprechen, da außer dem Zivildienstler alle Betreuerinnen weiblich sind.

Die Basale Schulgruppe ist Teil einer großen Institution. An diesem Standort dieser Institution befinden sich tagesstrukturierende Gruppen. Der Arbeit der Betreuerinnen liegt das Konzept der mehrfachkonduktivtherapeutischen Förderung nach Petö zugrunde<sup>10</sup>. Dabei handelt es sich um eine Form der Förderung, in der Therapie, Erziehung und Bildung eine Einheit darstellen. Der Anspruch der Institution ist, dass das Kind individuell, motivierend und kindgerecht sowohl pädagogisch, als auch therapeutisch im Rahmen seines Alltags im Institut gefördert wird (Mayerhofer 2004, 1/4)<sup>11</sup>. „Der Fokus der Arbeit des Teams in der Klasse liegt vor allem auf der motorischen Förderung“ (Mayerhofer 2004, 1/ 5).

Im ersten Protokoll wird der Raum, in welchem sich die Klasse befindet, in der ich gearbeitet habe, wie folgt beschrieben:

„Das Klassenzimmer ist sehr hell. In der Mitte des Raumes stehen drei große Pritschen, die für Therapieeinheiten benötigt werden und auch als Tische beim Essen dienen. Über den Pritschen hängen unterschiedliche Mobiles, damit die Kinder diese, während unterschiedlicher Lagerungseinheiten betrachten können. In der Nähe des oberen Eingangs befindet sich der Bereich, in dem

---

<sup>10</sup> Das Konzept der Institution liegt in schriftlicher Form vor. Aufgrund der Anonymisierung wird nicht direkt aus den Unterlagen der Einrichtung zitiert, sondern aus meinen Arbeitsprotokollen.

<sup>11</sup> Aus den Praxis- und Besprechungsprotokollen wird folgendermaßen zitiert, nach dem Namen der Autorin stehen Jahreszahl, Papiernummer und anschließend die Seitenzahl.

die Kinder gewickelt und umgezogen werden und in dem sie, um sich auszuruhen, gelagert werden. Dieser Bereich ist durch einen bunten Fallschirm und einen weißen Vorhang, die eine Ecke bilden, vom Rest des Gruppenraums getrennt. Überdies hängen auf der Seite des weißen Vorhanges ein Raumteiler, der aus silbernen glänzenden Scheiben besteht und andere glitzernde Ketten. Auf dem Boden liegen weiche Matten und darüber sind weiße Leintücher aufgelegt. Im hinteren Bereich des Klassenraumes befinden sich zwei große Kästen, die die benötigten Materialien, wie zum Beispiel Stufen, Decken oder Ähnliches enthalten. Überdies gibt es im hinteren Bereich des Raumes eine fixe Sprossenwand“ (Mayerhofer 2004, 1/ 5).

## *4.2 Schwierigkeiten in der Arbeit mit Laura*

Ich werde mich in meiner Diplomarbeit vor allem mit Laura, einem sechsjährigen Mädchen beschäftigen. Sie ist gemeinsam mit Stefan die jüngste in der Gruppe. Die Ausführungen im folgenden Kapitel werden sich mit unterschiedlichen Aspekten und Schwierigkeiten meiner Arbeit mit Laura beschäftigen. Der folgende Ausschnitt, welcher bereits im ersten Kapitel exemplarisch angeführt wurde, macht deutlich, dass die Arbeit mit Laura mehrere eng miteinander verknüpfte Schwierigkeiten in sich birgt:

„Nachdem wir die Kinder in der Früh versorgt haben, beginne ich Laura zu füttern. Sie steht in der A-Schiene bei einer der Pritschen. Sie hat einen Pudding mit. Sie braucht einige Zeit bis sie sich an mich und das Essen gewöhnen kann. Sie isst sehr langsam und muss den Mundschluss erst erlernen. Dazu nehme ich meinen Zeigefinger und drücke ihn ein wenig unter ihr Kinn. Ich muss auch ihren Kopf den Großteil der Zeit halten, damit er nicht nach vorne kippt. Langsam isst sie ihren Pudding auf, der immer flüssiger wird. Dadurch bleibt immer weniger in ihrem Mund und landet auf dem Handtuch, das sie beim Essen umgebunden hat“ (Mayerhofer 2004, 3/1).

Zwischendurch versichere ich mich bei der Kollegin, ob ich das Essen mit Laura weiterführen soll.

„Also versuche ich ihr den kleinen Rest noch zu geben, wobei davon der Großteil nicht mehr in Lauras Magen landet, sondern auf dem Handtuch. Danach bekommt Laura aus ihrem Häferl noch Himbeersaft zu trinken. Sobald sie den ersten Schluck gemacht hat, beginnt sie zu schreien“ (Mayerhofer 3, 1). „Laura hat ihre Arme von ihrem Haltegriff genommen, sie verkrampft sich und schreit weiter. Ich versuche sie zu beruhigen, indem ich ihr den Rücken streichle und zu ihr sage, ‚Du bist ziemlich wütend. Komm, beruhige dich wieder.‘ Nach ein paar Minuten hat sie sich wieder beruhigt. Ich versuche ihr nochmals den Saft zu geben, Laura beginnt aber wieder zu weinen, sobald sie den Becher an ihren Lippen spürt. Waltraud kommt zu uns und versucht sie nochmals zu beruhigen und ihr den Saft zu geben. ... Ich gehe mit Laura zum Ruhebereich. ... Ich lege Laura auf den Boden. Ihr Kopf ist mit zwei Kissen abgestützt. Laura hört immer wieder kurz zu schreien auf, um einige Sekunden wieder und teilweise noch lauter als zuvor zu schreien, wobei sie nicht weint, sondern scheinbar ihren Unmut bekannt geben will. Ich löse die Klettverschlussgurte und spreche mit Laura ‚Gleich bist du aus der A-Schiene heraus. Du hast es fasst geschafft.‘ Ich berühre die Stellen an ihren Beinen, bei denen die Gurte bereits weg sind. Laura schreit immer noch. Ich löse sie aus der A-Schiene, setze sie auf meine Knie und versuche sie zu trösten. Sie lässt sich je-

doch nicht von mir beruhigen, deshalb setzte ich sie in ihr Pony. (Dabei handelt es sich um eine Art von Gehschule, in der sie nach vorne gebeugt sitzt. Dabei hat sie vorne die Möglichkeit, sich mit ihren Händen fest zu halten. Sie sitzt eher nach vorne gebeugt. Hinten ist ein Gurt angebracht, damit sie nicht zur Seite heraus fällt. Ihre Beine berühren den Boden. Das Pony hat Rollen, damit sich Laura fortbewegen kann.) Hier kann sich Laura beruhigen. Sie kann die gesamte Gruppe überblicken“ (Mayerhofer 2004, 3/ 2).

Anhand dieses Ausschnitts werden drei große Problemstellungen in der Arbeit mit Laura deutlich:

- Situation des Essens,
- Schreien bzw. Weinen und
- der Beziehungsaufbau bzw. die Beziehungsgestaltung zwischen Laura und mir.

Diese drei Bereiche werden zur deutlichen Darstellung in drei Punkte getrennt. In der Arbeit mit Laura waren diese sehr oft vermischt und nicht trennbar. In den folgenden Unterkapiteln werde ich mich anhand von Protokollausschnitten mit diesen drei Bereichen in der Arbeit mit Laura beschäftigen. Dabei wird es nicht immer möglich sein, die einzelnen Bereiche scharf zu trennen, da die Grenzen zwischen den drei Bereichen immer wieder verschwimmen werden, wie dies in der Arbeit mit Laura auch der Fall war.

#### *4.3 Zusammenfassung*

In diesem Kapitel wurde zunächst der Ort des Geschehens beschrieben. Dabei wurden sowohl die räumlichen als auch die personellen Gegebenheiten erwähnt und die Schüler kurz vorgestellt. Danach wurde erklärt, dass in den folgenden Ausführungen meine Arbeit mit Laura eine zentrale Rolle in dieser Diplomarbeit einnehmen wird. Es wurden drei Bereiche (Situation der Nahrungsaufnahme, Schreien bzw. Weinen und Beziehungsgestaltung) ausgemacht, die im fünften Kapitel dieser Diplomarbeit bearbeitet werden. Im Zuge dieser Ausführungen wird meinen Verstehensprozess während des Work Discussion Seminars dargestellt.

## **5. Entwicklung eines differenzierten Verstehens im Work Discussion**

### **Seminar**

In diesem Kapitel werden die in Kapitel 4.2 ausgemachten Bereiche der Arbeit mit Laura bearbeitet, um meinen Verstehensprozess während des Work Discussion Seminars darstellen und in weiterer Folge auf die wichtige Rolle der Seminargruppe eingehen zu können. Dazu werden die im Seminar an der Universität Wien angefertigten Arbeits- und Besprechungsprotokolle herangezogen. Der Leser soll in diesem Kapitel ein umfassendes Bild von der Arbeit mit Laura erhalten und im Besonderen nachvollziehen können, wie in einem Work Discussion Seminar gearbeitet wird.

Zunächst wird im Unterkapitel 5.1 auf die Situation der Nahrungsaufnahme eingegangen. Dazu werden in dem Kapitel 5.1.1 mit Hilfe von Literatur die Besonderheiten beim Essen von Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen dargestellt, um danach die Situation mit Laura beschreiben zu können. Im Unterkapitel 5.2 wird auf Lauras Schreien näher eingegangen und im Kapitel 5.3 auf den Aufbau der Beziehung und auf die Beziehungsgestaltung. Danach wird in 5.4 die Darstellung von Lauras Lebenssituation vorgenommen. Im Unterkapitel 5.5 wird der Verstehensprozess während des Work Discussion Seminars dargestellt, um in 5.6 auf die Rolle der Seminargruppe einzugehen.

#### *5.1 Situation der Nahrungsaufnahme*

Essen ist für jeden Menschen nicht nur alltäglich und lebensnotwendig, sondern Essen wird in unserer Gesellschaft auch aus Genuss und Lebensfreude zelebriert. Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen erfahren das Essen oft nicht als einen genussvollen und positiv besetzten Akt, da sie oft nicht im herkömmlichen Sinn Nahrung aufnehmen können. Sie sind auf püriertes Essen oder Ernährung mit einer Sonde angewiesen. Jeder, der zum Beispiel schon pürierte Nudeln oder Fleisch probiert hat, weiß, dass Fleisch und Nudeln nicht püriert anders schmecken. In diesem Kapitel werde ich zunächst auf die Schwierigkeiten und Besonderheiten der Nahrungsaufnahme von Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen eingehen, da das Essen und dessen Verabreichung in meiner Arbeit mit Laura einen wichtigen Stellenwert einnehmen. Die Ernährung von Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen beschäftigt nicht nur Ernährungsex-

perten oder Therapeuten, sondern ist auch für den pädagogischen Alltag in einer Basalen Schulgruppe essentiell und nicht bloßes Nebengeschehen. Dies soll in diesem Kapitel deutlich werden. In meinen Ausführungen werde ich mich auf Artikel in der Publikation „Leben pur - Ernährung für Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen“ (2006) beziehen, die von Nicola J. Maier herausgegeben wurde, welche nach der Jahrestagung 2005 „Was bedeutet Ernährung für Menschen mit schwersten Behinderungen und Lebens Einschränkungen?“ (Maier 2006, 8) von der „Stiftung Leben pur“ zu diesem Thema entstanden ist.

### 5.1.1 Ernährung als Aufgabe für Pädagogik und Schule

Kochen und Essen haben in unserer Gesellschaft eine sehr wichtige Bedeutung. Es ist ein Teil unserer Kultur. Dabei gibt es sehr unterschiedliche Facetten des Essens, einige Menschen zelebrieren das Essen, andere zählen jede Kalorien, die sie zu sich nehmen, wieder andere Menschen legen viel Wert darauf woher die Nahrungsmittel kommen, etc. Sich zu ernähren und versorgt zu werden, bedeutet auch angewiesen zu sein (Stinkes 2006, 27). Dies gilt im Besonderen für Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen.

Beim Pflegen und Versorgen dieser Menschen treffen mehrere Schwierigkeiten aufeinander. Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen leiden sehr oft unter massiven Trink- und Essproblemen. Diese sind nicht nur von kurzer Dauer, sondern meist begleiten sie die Betroffenen ihr Leben lang (Stinkes 2006, 29). Das gemeinsame Essen kann dann schnell zu einer Belastungsprobe für alle Beteiligten werden, „... da sie kaum schlucken können oder aber die Nahrung immer wieder aus dem Mund heraustransportiert wird. Häufig haben sie Probleme beim Kauen, können nicht oder kaum mit dem Löffel, dem Messer, der Gabel essen, wodurch ihnen ein kulturell wichtiger und wertvoller Teil der eigenen Lebenspraxis grundlegend erschwert ist“ (Stinkes 2006, 29). „Aber auch durch physiologisch bedingte Schwierigkeiten, wie einem übermäßigen Zungenstoß oder Scharnierbewegungen des Unterkiefers bzw. durch mangelnden Mundschluss, kann die Nahrungsaufnahme erschwert sein“ (Stinkes 2006, 30).

Das gemeinsame Essen kann für die beteiligten nicht behinderten Menschen zu einer sehr großen Belastung werden. Die Nahrungsaufnahme endet dann oft im Zwang, auf den die betroffene Person mit Boykott reagiert. Es ist dann keine Rede mehr von Genuss oder Lust.



Bei der Nahrungsaufnahme von Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen ist es aufgrund der vorhandenen Schwierigkeiten sehr wichtig, die entsprechende Atmosphäre und Ausgangsbedingungen für eine möglichst lustvolle Nahrungsaufnahme zu gestalten. Dazu wird Geduld, ein entsprechender Ort und Gemeinschaft mit anderen benötigt, um das Essen lustvoll erleben zu können. Folgende drei Punkte sind in der pädagogischen Praxis dabei sehr wichtig (Stinkes 2006, 30):

- Der Vorgang der Nahrungsaufnahme soll ein immer wiederkehrendes Ritual darstellen, welches klar gegliedert ist und einen für die betroffenen Personen nachvollziehbaren Ablauf hat.
- Die Nahrung selbst soll kein ungenießbarer Einheitsbrei sein, sondern in Geschmack und Konsistenz variieren.
- Individuelle Vorlieben der Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen sollen akzeptiert und beachtet werden.

Diese drei Punkte wurden in der Basalen Schulklasse, in der ich als Praktikantin tätig war soweit es die Umstände in der Gruppe zugelassen haben eingehalten. Die Schüler haben gemeinsam, meistens nach einem Lied oder einem Gedicht gegessen. Weiters war es möglich, dass vor allem beim Mittagessen die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit hatten, das Essen zu riechen, da es im Raum selbst püriert und angerichtet wurde. Darüber hinaus waren die Vorlieben der Klienten bekannt und es wurde versucht, auf diese adäquat einzugehen, beispielsweise bevorzugt Laura Pudding zur Jause, ein anderer Mitschüler isst sehr gerne Kindernahrung aus Gläsern, ein anderer bevorzugt Brot in kleinen Stücken. Besonders bei der Jause am Vormittag wurde darauf Rücksicht genommen, damit die Schüler beim Mittagessen für andere Nahrungsangebote offen sind. Dadurch war es einigen Kindern und Jugendlichen aus der Klasse möglich, sich auf neue Geschmäcker einzulassen und so konnten sie neue Vorlieben entdecken (vgl. Kapitel 5.1.2).

An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass Essen und Trinken mehr ist als nur ein physiologischer Vorgang. Ernährung hat nicht nur etwas mit Überleben zu tun, „...sondern auch mit dem Menschsein, dem Zusammenleben und damit auch mit der Bildung, mit der Teilhabe am gemeinsamen Leben und an der Kultur“ (Klauß 2006, 39). Der enge Zusammenhang wird an den folgenden vier Thesen von Klauß (2006, 40) deutlich:

- „Gute Ernährung ist eine Voraussetzung von Bildung und ermöglicht diese erst.
- Ernährungssituationen lassen sich pädagogisch nutzen und ‚anreichern‘.
- Ernährung ist selbst auch Bildung, weil sie Bildungsprozesse und Teilhabe an der Kultur beinhaltet.
- Die bei der Ernährung mögliche Bildung bedarf jedoch der Ergänzung durch weitere Bildungsangebote, sie kann nicht alles abdecken, was Menschen von der Pädagogik brauchen“ (Klauß 2006, 40f).

Klauß (2006, 41) hält in seinem Beitrag zu dem Sammelband Ernährung von „Leben pur“ fest, dass gute Ernährung Bildung ermöglicht und die Voraussetzung für Bildung schafft. „Erst befriedigte Bedürfnisse machen ‚offen‘ für Bildungsangebote. Pädagoginnen und Pädagogen sollten sich mit der Ernährung und anderen körperlichen Bedürfnissen der Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen befassen, weil ihre pädagogischen Angebote sonst nicht angenommen werden können. Ernährung ist deshalb eine Voraussetzung von Pädagogik“ (Klauß 2006, 41). Dabei ist es wichtig festzuhalten, dass das pädagogische Handeln nicht erst nach der Nahrungsverabreichung beginnt, sondern sich diese sehr intimen Situationen zwischen den beteiligten Personen pädagogisch nutzen lassen. Dies kann mit Hilfe von Angeboten der Wahrnehmung, zum Beispiel warm und kalt unterscheiden zu lernen oder der Kommunikation, zum Beispiel durch die Auswahl zwischen verschiedenen Angeboten genutzt werden (Klauß 2006, 41).

Bildungsprozesse können bei der Ernährung von Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen in folgenden Bereichen statt finden (Klauß 2006, 44f):

- Form von Autonomiebildung (zum Beispiel Entwicklung der Fähigkeit, Entscheidungen zwischen unterschiedlichen Nahrungsangeboten zu treffen),
- soziale Teilhabe (zum Beispiel gemeinsames Essen an einem Tisch im Restaurant),
- Bildung als Bedürfnis- und Geschmacksbildung durch Teilhabe am kulturellen Reichtum (Kennenlernen der vorhandenen Vielfalt an Speisen und Getränken) und
- Ernährung als Beziehungsbildung („Wer bei der Befriedigung körperlicher Bedürfnisse dauernd mit wechselnden Personen konfrontiert wird und deshalb keine Sicherheit erfährt, wer erlebt, dass Signale von Durst und Hunger, aber auch Schmerzen und andere elementare Wünsche ignoriert oder falsch interpretiert werden, weil

niemand darauf achtet, Zeit neben der Routine hat oder niemand qualifiziert ist, der wird kaum positive Erwartungen in Bezug auf andere Menschen, wird kaum eine tragfähige Beziehung und Vertrauen zu ihnen ausbilden“ (Klauß 2006, 46). Für die betroffenen Personen ist es sehr wichtig, dass Essenssituationen so gestaltet werden können, dass ein „positives Bild“ (Klauß 2006, 47) von anderen Menschen ausgebildet werden kann).

In der Situation des gemeinsamen Essens ist es für Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen sehr wichtig, dass sie nicht mit dauernd wechselnden Personen konfrontiert werden, da es so unmöglich erscheint, dass die betroffenen Personen Sicherheit erfahren können, dass ihre Signale von Durst, Hunger, Schmerzen erkannt oder richtig interpretiert werden. Dadurch wird es den Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen kaum möglich sein, eine tragfähige und vertrauensvolle Beziehung zu diesen Personen aufzubauen. Klauß (2006, 46) „... ist überzeugt, dass die Art und Weise, wie die Begegnung mit anderen Menschen bei der Ernährung erlebt wird, von entscheidender Bedeutung für die Beziehungsfähigkeit eines Menschen ist.“

Es wird deutlich, dass Ernährung eine sehr wichtige Rolle in der Arbeit mit Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen einnimmt. Im Alltag in der Basalen Schulgruppe, die Laura besucht, nimmt das Essen sehr viel Zeit in Anspruch. Es ist für die Schüler sehr wichtig, genügend Zeit zu haben. Jeder Schüler, der nicht selbständig essen konnte, wurde von einem Pädagogen begleitet und es wurde ihm die dafür notwendige Zeit zur Verfügung gestellt. Dadurch war es möglich, dass die oben genannten Bildungsprozesse immer wieder statt finden konnten.

In der Publikation von Mair (2006) werden unterschiedliche therapeutische und pädagogische Möglichkeiten der Unterstützung bei der Nahrungsaufnahme vorgestellt. Hierzu zählen zum Beispiel die Basale Stimulation oder auch das Bobath Konzept. Es muss festgehalten werden, dass Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen sehr oft an Schluckstörungen und anderen körperlichen Schwierigkeiten leiden und als letzter Ausweg einer Sonde zur Ernährung gewählt werden muss. Auch sind Schwierigkeiten beim Verdauungssystem keine Seltenheit. Es wird deutlich, dass die Ernährung von Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen einen sehr wichtigen Stellenwert im pädagogischen Alltag einer Schulklasse hat und Teil der Vermittlung von Bildung sein muss.

Im folgenden Unterkapitel werde ich anhand von Beispielen aus den Arbeitsprotokollen Ausschnitte aus Situationen des Essens mit Laura illustrieren, wie wichtig diese Situationen für die Beziehungsgestaltung sind.

### 5.1.2 Laura und das Essen

In diesem Kapitel möchte ich mich mit verschiedenen Situationen des Essens mit Laura beschäftigen und anhand von Ausschnitten aus den Praxisprotokollen die besondere Situation des Essens von Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen am Beispiel von Laura darstellen. Dabei wird deutlich, dass es auf Seiten der Pädagogen sehr wichtig ist, auf den Klienten einzugehen und zu verstehen, was er in der konkreten Situation braucht. Die Nahrungsaufnahme, ist wie bereits erwähnt, bei vielen der betroffenen Personen negativ besetzt und verlangt eine stabile Beziehung zu der Person, die beim Essen unterstützt, und Einfühlungsvermögen.

Der folgende Ausschnitt beschreibt das Krapfen-Essen zur Faschingszeit. Dabei sitzen alle Kinder um einen Tisch herum. Alle Schüler erhalten einen Krapfen. Ich verabreiche Laura ihren Krapfen. Dabei sitzt Laura in einem Stuhl, der es ihr mit Hilfe von Kissen ermöglicht, aufrecht beim Tisch zu sitzen:

„Sie kann den Krapfen nicht kauen, hat aber einen sehr flüssigen Vanillepudding mit. Ich zerteile den Krapfen in sehr kleine Stücke und weiche diese in dem Pudding auf. Sie behält nur sehr wenig von den Stücken im Mund. Sie lutscht nur an den Stücken und spuckt sie wieder aus, da sie nicht beißen kann. Sie genießt jedoch den ungewohnten Geschmack“ (Mayerhofer 2005, 11/2).

In dieser Situation wird deutlich, dass Laura nicht in herkömmlicher Weise einfach von ihrem Krapfen abbeißen kann. Sie ist von einer Person abhängig, welche ihr den Krapfen in sehr kleine Stückchen schneidet und mit einer passenden Sauce, in diesem Fall ein ziemlich dünnflüssiger Vanillepudding, vermischt, damit sie den Krapfen probieren kann. Dabei ist es wichtig, auf Laura einzugehen, um ihr zu ermöglichen, einen Krapfen zu essen. In der Seminargruppe wird über diesen Ausschnitt des Praxisprotokolls wie folgt nachgedacht und interpretiert:

„In der Sequenz gibt es Individualität, das Essen wird an die Bedürfnisse von Laura angepasst. Dadurch bekommt Laura die Möglichkeit, den Krapfen zu essen. Laura lächelt in der Situation immer wieder. Normalerweise braucht Laura sehr lange für das Essen, wobei zu bedenken ist, dass das Schlucken an sich ein kurzer Prozess ist. Sie lässt sich dabei durch Zuwendung motivieren. Da

das Essen so lange dauert, hat Laura auch die Möglichkeit, die Beziehung zu der Person, die sie füttert, aufrechtzuerhalten. Es kommt die Vermutung zur Sprache, dass sie die Muskeln vielleicht nicht kontrollieren kann. Abgesehen von der körperlichen Funktionsfähigkeit, symbolisiert das Essen eine frühe Beziehung zur Mutter“ (Schoffnegger 2005, 12/4).

An diesem Ausschnitt stützt die Auffassung, dass Nahrung als Symbol menschlicher Beziehungen gesehen werden kann. Das Essenverabreichen und -erhalten, das Miteinanderessen ermöglicht eine tiefe Bindung zwischen den beteiligten Personen und vermittelt Sicherheit (Stinkes 2006, 31). Stinkes (2006, 31) stellt in diesem Zusammenhang eine Verbindung zu Winnicott her, welcher die Säuglingsernährung zwischen Mutter und Kind als eine Art Liebesbeziehung zwischen Menschen versteht. „Es ist die Tätigkeit, um die herum sich die ersten persönlichen Beziehungen entwickeln und in deren Bereich sie auch zuerst zusammenbrechen können“ (Stinkes 2006, 31). Die Nahrungsaufnahme ist eine der ersten Kontakte des Kindes mit der Außenwelt. Bei dieser Tätigkeit entwickeln sich die ersten persönlichen Beziehungen und in diesem Bereich können sie auch zuerst zusammenbrechen. „Durch die pflegende Fürsorge und Hilfe wird ein genügend gutes ‚Halten‘ möglich, ...“ (Stinkes 2006, 31).

Der oben angeführte Auszug aus dem Praxisprotokoll steht in großem Gegensatz zu jenem Ausschnitt, welcher in Kapitel 4.2 angeführt wird. In jenem Ausschnitt in Kapitel 4.2 ist die Situation während des Essens sowohl für Laura als auch für mich sehr belastend. Nicht nur, dass sie einen Großteil des von ihr mitgebrachten Puddings nicht zu sich nimmt, schreit und weint Laura als sie den Himbeersaft zu trinken bekommt. Dies könnte daran liegen, dass ich Laura erst kurze Zeit beim Essen unterstütze, bei der oben angeführten Sequenz wir uns hingegen schon länger kennen. Es ist mir möglich Laura adäquat beim Essen des Krampfens zu begleiten. Die Situation ist entspannt und Laura ist es möglich den Krapfen zu kosten. Wie bereits im Unterkapitel 5.1.1 erwähnt, sind Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen immer wieder mit neuen Personen konfrontiert. In dem Ausschnitt in Kapitel 4.2 ist es für mich als neue Person in Lauras Leben noch nicht möglich, ihre Signale zu verstehen und zu erkennen ob sie in dieser Situation etwas anderes braucht. Im Laufe meines Praktikums wurde in der Seminargruppe dieses Thema immer wieder aufgegriffen und es war mir möglich darüber nachzudenken. Die Mitglieder der Seminargruppe stellen zu dem Protokollausschnitt aus Kapitel 4.2 folgende Überlegungen an:

„In der ersten Sequenz wird eine Essenssituation beschrieben, bei der Frau M<sup>12</sup>. ein 6 jähriges Mädchen füttert. Nach der Frage, wie es Frau M. in der Situation gegangen ist, kommt die Antwort, dass für Frau M. die Situation sehr anstrengend war, da sie den Eindruck hatte, dass das Kind nichts mehr essen will. Trotzdem bekommt sie von einer Mitarbeiterin den Auftrag: ‚...versuche ihn (Pudding) noch hineinzubekommen.‘ Die Diskussion dreht sich um das Wort ‚hineinzubekommen‘. Somit soll Frau M. das Kind zum Essen zwingen, obwohl sie selbst kein gutes Gefühl dabei hat und den Pudding am liebsten weggeben würde. Es wird die Assoziation, bzw. der vorsichtige Vergleich mit einer ‚Stopfgans‘ gezogen. Der Interpretation zufolge geht es darum, in das Kind etwas hineinzubekommen. Dadurch entsteht die Frage: ‚Was will die Mitarbeiterin in das Kind hineinbekommen?‘ Die Moderatorin meint, es geht vielleicht darum, dem Kind etwas ‚Gutes‘ ausdrücken zu wollen bzw. das Kind zum ‚Glück‘ zu zwingen.

Auf der anderen Seite wird festgestellt, dass das Kind sehr dünn ist und deshalb zum Essen aufgefordert bzw. weiter gefüttert wird. Frau M. fühlt sich in der Situation unter großen Druck gesetzt, da sie einerseits die Arbeit gut machen will und deshalb der Aufforderung der Mitarbeiterin folgt. Andererseits ist sie in der Situation zornig, da sie merkt, dass das Kind nichts mehr essen will und sie so gegen den Willen des Kindes handelt.“ (Schoffnegger 2004, 5/1).

Das Containment, welches mir die Gruppe in dieser Situation bietet, ermöglicht es mir einerseits, das sichere Gefühl, meinen Zorn und meine Ohnmacht in dieser Situation aussprechen zu dürfen und darüber hinaus auch das Bild der Stopfgans erwähnen zu können. In diesem Ausschnitt wird mein Hin- und Hergerissen-Sein zwischen Auftrag von Seiten der Mitarbeiterin und eigenem Empfinden deutlich. Es gelingt mir nicht, Laura zu beruhigen und ihr Anliegen zu verstehen.

Laura und ich kennen uns zu dem Zeitpunkt des Entstehens des Protokollausschnitts erst sehr kurz und es gibt noch keine tragfähige Beziehung zwischen uns. In dieser Situation kann ich nicht erkennen, warum sie schreit. Schreit sie, weil sie wirklich nicht mehr essen möchte, oder weil sie sich in dieser Lagerungsposition unwohl fühlt oder gibt es eine ganz andere Ursache für ihr Schreien? Anhand dieses Ausschnittes wird deutlich wie sehr sich diese Situation vom Anfang meiner Tätigkeit von jener beim Essen von Faschingskrapfen unterscheidet. Zwischen den beiden Ausschnitten liegen zirka acht Wochen. Die Beziehung zu Laura ist gefestigter. Sie kann sich auf ein für sie nicht alltägliches Geschmackserlebnis einlassen und darauf sehr offen reagiert. Sie zeigt großes Interesse an dem für sie unbekannten Nahrungsmittel.

---

<sup>12</sup> Da die Besprechungsprotokolle, die nach der Seminarsitzung verfasst wurden, nicht von mir selbst geschrieben wurden, sondern von meinen Kolleginnen, wird von mir als Frau M. oder von der Protokollantin geschrieben.

Der nächste Ausschnitt beschreibt eine Situation der Nahrungsaufnahme nach Lauras Operation, und ihrer aufgrund dessen langen Abwesenheit. An diesem Tag ist es leider nicht möglich, dass alle Schüler gemeinsam ihre Jause essen. Dieser Ausschnitt beschreibt eine Sequenz während der Vormittagsjause am Ende meiner Tätigkeit als Praktikantin:

„‘Laura, jetzt gibt es etwas zu essen. Deine Mama hat dir heute Pudding mitgegeben.‘ Laura lacht“ (Mayerhofer 2005, 16/1).

Zwischendurch instruiert mich eine Kollegin, wie Laura nach ihrer Operation richtig gelagert wird beim Essen, damit sie möglichst keine Schmerzen beim Sitzen hat und ihre Stabilität sichergestellt ist. Sie sitzt wie beim Faschingsfest in einem Sessel und wird von Sandsäcken und Kissen soweit stabilisiert, dass sie schmerzfrei und stabil sitzen kann.

„Laura es gibt gleich essen. Ich komme gleich“ (Mayerhofer 2005, 16/1).

Ich organisiere noch die fehlenden Utensilien, die notwendig sind: einen Rollhocker für mich, um mit Laura auf gleicher Höhe sitzen kann, ein Handtuch, ein Plastiklätzchen, einen Latexlöffel und Lauras Jause, den Pudding.

„‘So Laura, ich bin wieder da. Jetzt bekommst du noch ein Lätzchen um. ...Heb den Kopf Laura ... Genau ... sehr gut. Jetzt kommt noch das Handtuch. Heb deinen Kopf Laura ... Sehr gut. Und jetzt gibt es deinen Pudding.‘ Ich versuche den Sessel bei mir anzulehnen, allerdings klappt das nicht so ganz. Ich entscheide mich, Lauras Sessel an die Pritsche zu lehnen. Laura sitzt schief und ich sitze genau vor ihr, damit sie mich sehen kann. Valentin (ein Praktikant Anm. des Autors) steht bei uns und schaut uns zu.

Laura braucht heute sehr lange, bis sie wirklich zu essen beginnt und den Pudding schluckt. Ich ermuntere sie immer wieder und unterhalte mich mit ihr: ‚Komm Laura mach den Mund auf.‘ Dabei stimuliere ich ihren Mund, indem ich sie mit dem Löffel an der Oberlippe berühre und sie anlächle. Ich brauche mehrere Versuche, bis sie den Mund öffnet. ‚Laura mach den Mund auf. ... Genau. Sehr gut.‘ Dabei beißt sie immer wieder in den Löffel und ich habe große Schwierigkeiten, diesen wieder heraus zu bekommen. Laura lehnt mit ihrem Kopf an der Lehne des Pritschensessels und schaut immer wieder zu Valentin ‚Hallo Maus.‘ Sie lächelt ihn an ...“ (Mayerhofer 2005, 16/2).

Laura beobachtet sehr interessiert das Geschehen in der Schulgruppe. Sarah geht mit Unterstützung an der Hand einer Kollegin an uns vorbei und bleibt mit ihr bei Laura in der Nähe kurz stehen. Dabei wird das Essen unterbrochen und ich frage sie:

„‘Kannst du sie hören?’ Laura lacht wieder und versucht ihren Kopf noch mehr zu drehen. Ich mache Judith aufmerksam, dass Laura ihren Kopf selbständig zu ihnen gedreht hat und versucht Blickkontakt zu Judith aufzubauen. Sie reagiert allerdings nicht darauf, sondern die beiden gehen weiter. Ich beginne Laura wieder zu füttern. Sie isst nur sehr langsam, auch meine Aufmunterungen helfen nicht. ... Judith meint, dass ich aufhören soll zu füttern, wenn sie so langsam isst. ‚Laura du bekommst noch etwas zu trinken.‘ Ich hole den Becher von dem Servierwagen, der neben mir steht. Ich gebe ihr einige Schlucke zu trinken. Sie beginnt bei jedem Schluck das Gesicht zu verzerren, als ob sie gleich zu protestieren beginnen will. ‚Sehr gut machst du das, Laura. Magst du noch einen Schluck.‘ Ich lobe sie noch mehr als beim Essen, da sie nicht gerne trinkt. Da sie jedoch viel zu wenig Flüssigkeit zu sich nimmt, entscheide ich mich zu dieser Prozedur. Während ich mit ihr spreche schluckt sie den Saft und sieht wieder zufrieden aus. Ich wiederhole dies noch zwei Mal. ‚So Laura jetzt sind wir fertig.‘ “ (Mayerhofer 2005, 16/2).

In dieser Situation ist es uns beiden möglich, die schwierige Situation des Trinkens gemeinsam zu meistern. Unsere Beziehung hat sich im Laufe der letzten Monate gefestigt und hat an Stabilität gewonnen. In diesem Ausschnitt wird über die reine Nahrungsaufnahme hinaus deutlich, dass ein Beziehungsangebot von meiner Seite von Laura angenommen werden kann und Laura kann die für sie schwierige Situation des Trinkens ohne zu schreien bewältigen. Die Seminargruppe hat zu dem Ausschnitt folgende Gedanken:

„Als Laura den Löffel mit Pudding in den Mund bekommt, beißt sie in diesen und Frau M. hat Schwierigkeiten, ihn wieder aus dem Mund zu bekommen. Es entsteht die Idee, dass Laura nicht genau weiß, welcher Teil Nahrung und welcher Teil der Löffel ist. Sie nimmt alles in sich auf und will es auch nicht mehr hergeben. Das ‚Auffüllen‘ des Körpers mit Nahrung steht im Zusammenhang mit dem Auffüllen der Seele. Hier kann eine Verbindung dazu gesehen werden, dass Lauras Mutter über eine Fremdunterbringung nachdenkt. Laura will festhalten (Lebenssituation, Löffel) und ist nicht in der Lage sich von Dingen zu trennen, bzw. erhaltene Dinge wieder herzugeben. Besonders das Trinken fällt Laura sehr schwer, da ihre Muskeln nicht ganz richtig funktionieren. Sie muss, wenn der Saft in sie ‚hineingeschüttet‘ wird das Gefühl haben zu Ersticken, überschwemmt zu werden“ (Eder 2005 17/2).

Diese Gedanken der Seminargruppe helfen mir zu realisieren, wie schwierig es für Laura sein muss, Getränke von fremden Personen verabreicht zu bekommen. In der Sequenz aus dem Praxisprotokoll wird die Qualität unserer Beziehung deutlich. Sie hat während meiner Zeit in der Schulgruppe gelernt, mir zu vertrauen, und hat eine tiefere Beziehung zu mir aufgebaut, die es ihr erlaubt, sich beim Trinken darauf zu verlassen, dass sie nicht an dem Getränk erstickt. Mir war es in dieser Situation möglich, Laura zu verstehen und ich konnte ihr die richtige Unterstützung beim Trinken geben, indem ich sie verbal begleitet habe und ihr zwischendurch Zeit gelassen habe, die Menge Saft, welche sie in ihrem Mund hatte, langsam zu schlucken. Anhand dieser Ausschnitte bei der Nahrungsaufnahme wird deut-



lich, dass bei mir ein Verstehensprozess eingesetzt hat und ich Laura im Laufe meiner Tätigkeit in der Schulgruppe immer öfter verstehen konnte, wie dies am Ausschnitt weiter oben deutlich wurde.

An dieser Stelle soll nochmals auf den Ausschnitt in Kapitel 4.2 verwiesen werden. In diesem wird eine Sequenz während des Essens am Anfang meiner Tätigkeit als Praktikantin dargestellt, die für Laura und mich sehr belastend ist. Es ist mir zu diesem Zeitpunkt nicht möglich Laura während der Nahrungsaufnahme adäquat zu begleiten. Im Besonderen sei auf die Unterstützung beim Trinken verwiesen. Laura schreit und weint, verkrampft sich, sobald sie den Becher an ihren Lippen spürt. In der oben beschriebenen Situation, einige Monate danach, ist es mir möglich Laura verbal beim Trinken so zu begleiten, dass sie nicht schreit und weint. Sie trinkt eine kleine Menge Himbeersaft, verzieht das Gesicht, beginnt jedoch nicht zu weinen. Es kann festgehalten werden, dass die Beziehung zwischen Laura und mir tragfähiger geworden ist. Laura vertraut mir soweit, dass die belastende Situation des Trinkens für sie auszuhalten ist. Dabei nimmt die verbale Begleitung für Laura eine wichtige Hilfestellung. Weiters ist es mir möglich zu erkennen, dass Laura zwischendurch Pausen braucht während des Trinkens und Essens. Der Fokus kann nicht auf die Situation der Nahrungsverabreichung alleine gelegt werden, sondern es findet auch immer ein Beziehungsprozess statt, auf den im Unterkapitel 5.3 noch genauer eingegangen wird. Im folgenden Unterkapitel werde ich mich mit Lauras Schreien auseinander setzen.

## *5.2 Lauras Schreien*

In diesem Kapitel beschäftige ich mich mit Lauras Schreien. Dazu wird jener Ausschnitt aus Kapitel 4.2 erneut herangezogen, wobei ich mich im Besonderen auf den Ausschnitt im Ruhebereich konzentrieren werde. Im Zuge dessen wird auch nochmals die Situation der Nahrungsaufnahme in der Seminargruppe kurz thematisiert, um eine Erklärung für Lauras Schreien zu finden. Der Teil des Protokollausschnitts im Ruhebereich wird hier nochmals angeführt. Laura schreit und es gelingt mir in dieser Situation nicht, Laura zu beruhigen.

„Ich gehe mit Laura zum Ruhebereich. ... Ich lege Laura auf den Boden. Ihr Kopf ist mit zwei Kissen abgestützt. Laura hört immer wieder kurz zu schreien auf, um einige Sekunden später wieder und teilweise noch lauter als zuvor zu schreien, wobei sie nicht weint, sondern scheinbar ihren Unmut bekannt geben will. Ich löse die Klettverschlussgurte und spreche mit Laura ‚Gleich bist du aus der A-Schiene heraus. Du hast es fast geschafft.‘ Ich berühre die Stellen an ihren Beinen, bei denen die Gurte bereits weg sind. Laura schreit immer noch. Ich löse sie aus der A-Schiene, setze sie auf meine Knie und versuche sie zu trösten. Sie lässt sich jedoch nicht von mir beruhigen, des-

halb setzte ich sie in ihr Pony<sup>13</sup>. Hier kann sich Laura beruhigen. Sie kann die gesamte Gruppe überblicken.“ (Mayerhofer 2004, 4/2).

Beim Lesen und Bearbeiten dieses Ausschnitts werden meine damaligen Empfindungen wieder sehr lebendig. Ich kann in dieser Situation meine Ohnmacht, mein Nichtwissen dieses verzweifelt schreiende Kind zu beruhigen fast nicht aushalten. Dies wird deutlich daran, dass ich nach dieser Sequenz im Protokoll Folgendes festhalte: „*Ich bin erleichtert, dass sie aufgehört hat zu schreien*“ (Mayerhofer 2004, 4/2). War es einzig die Lageveränderung und die Entfernung der doch gewohnten A-Schiene, die Laura dazu veranlasst hat, mit dem Schreien aufzuhören oder war es mein Unvermögen, sie in gewohnter Weise zu füttern? Dies ist, wie aus dem Ausschnitt 4.2 zu entnehmen, davor festgehalten und wird in der Besprechung in der Seminargruppe kurz erwähnt, um Lauras Schreien zu erklären:

„Im Protokoll ist festgehalten, dass Frau M. denkt, dass das Mädchen mit ihr in der ‚Füttersituation‘ unzufrieden ist und aus diesem Grund schreit. Am Anfang der Praxis von Frau M. wurde sie von der langjährigen Mitarbeiterin Waltraud darauf aufmerksam gemacht, dass das Mädchen Laura sehr personenbezogen ist. Frau M. hat das Gefühl, dass Laura zu schreien beginnt, wenn etwas nicht richtig klappt oder wenn sie unzufrieden ist. Die Mitarbeiterin Waltraud kann Laura in solchen Situationen etwas beruhigen.

Frau M. hat den Eindruck, dass Laura wütend wegen der Schiene ist, die sie trägt und auch wütend, da sie von Frau M. nicht ‚richtig‘ gefüttert wird. Unter nicht richtig füttern wird hier die Situation verstanden, in der Frau M. Laura zu trinken gibt und der Saft am Mund vorbei rinnt. Frau M. kann verstehen, dass dies eine sehr unbefriedigende Situation für Laura sein muss. Sie fühlt sich in der Situation unsicher und hat den Eindruck, dass dies mit etwas mehr Übung besser gelingen könnte.“ (Schoffnegger 2004, 5/2)

Die Seminargruppe gibt mir die Möglichkeit, mein eigenes Unvermögen, das Mädchen in dieser Situation zu füttern, Ausdruck zu verleihen. Es gibt im Kreis der Seminargruppe die Möglichkeit, die eigene Unsicherheit und das Nichtwissen auszusprechen, welche fast nicht auszuhalten sind. Wie muss es Laura in dieser Situation ergangen sein? Hat sie vielleicht auch das Gefühl dabei zu ersticken, wenn sie zu viel Saft oder Pudding in ihrem Mund hat? Laura hat in dieser Situation nur die Möglichkeit des Schreiens, um ihr Umfeld auf ihr Unwohlsein aufmerksam zu machen. Diese Sequenz ist aus einem Protokoll, welches am Beginn meiner Tätigkeit als Praktikantin angefertigt wurde. Ich bin wütend, dass

---

<sup>13</sup> Dabei handelt es sich um eine Art von Gehschule, in der sie nach vorne gebeugt sitzt. Dabei hat sie vorne die Möglichkeit sich mit ihren Händen fest zu halten. Sie sitzt eher nach vorne gebeugt. Hinten ist ein Gurt angebracht, damit sie nicht zur Seite heraus fällt. Ihre Beine berühren den Boden. Das Pony hat Rollen, damit sich Laura fortbewegen kann.

sie sich nicht von mir beruhigen lässt. Darüber hinaus kann mein Verhalten als noch unsicher und ungeschickt im Umgang mit Laura bezeichnet werden.

Der folgende Protokollauschnitt ist drei Monate nach dem Beginn meiner Tätigkeit als Praktikantin entstanden. Dabei begleite ich Laura bei einer Gehübung. Anfangs ist Laura noch gut gelaunt und lächelt mich an, zunehmend verschlechtert sich ihre Laune und sie beginnt zu schreien:

„Sobald Laura die ersten Schritte gemacht hat, beginnt sie laut zu protestieren. Ich versuche die Übungen weiter zu machen, da Laura, wenn sie wütend ist, mit dem rechten Fuß Schritte machen kann und es ist ihr auch möglich beide Beine zu strecken, so dass sie aufrecht steht. Dies gelingt allerdings nur, wenn sie wütend ist. Dabei lobe ich sie, dass sie ihre Aufgabe besonders gut meistert. Sie hört jedoch nicht auf zu protestieren. ... nach dem zweiten Schritt beginnt sie wieder zu protestieren.

Ich arbeite weiter mit ihr. In ihrer Wut ist es ihr möglich ihr rechtes Bein zu heben und nach vorne zu bewegen. Mit dem rechten Bein kann sie antauchen und sich ein wenig vorwärts bewegen. Dies macht L. allerdings nur sehr selten. Ich lobe sie für jede, auch noch so kleine Bewegung die von ihr ausgeht. „Sehr gut gemacht Laura Mach noch einen Schritt.“

*Ich merke, je länger die Gehstrecke dauert, desto weniger Geduld habe ich mit ihr.*

... Ich gehe immer wieder nach vorne zu Laura, damit sie mein Gesicht sehen kann und spreche mit ihr. „Beruhige dich Laura“, „Es ist nicht mehr lange. Du hast mehr als die Hälfte schon geschafft.“ Sie beruhigt sich immer wieder ganz kurz, doch sobald ich wieder hinter sie gehe und wir mit den Übungen beginnen, protestiert Laura wieder. ... Sie protestiert weiterhin lautstark. Schließlich kommen wir dann doch noch bei der anderen Türe der Gruppe an. Ich nehme Laura aus ihrem Pony und lege sie mit dem Bauch auf meinen Unterarm. Dabei wird sie von mir hin und her geschaukelt. Sie kann sich dann doch beruhigen“ (Mayerhofer 2005, 8/2).

Der Protokollauschnitt macht deutlich, dass Laura und ich in dieser Situation beide an unseren Grenzen stoßen. Laura schreit sehr laut und ich fühle mich dabei hilflos und kann sie erst am Ende dieser Sequenz dabei unterstützen sich zu beruhigen. Ich fordere Laura in diesem Abschnitt auf, sich zu beruhigen. Es stellt sich jedoch aus heutiger Sicht die Frage, ob ich das nur zu ihr sagte oder auch zu mir selbst, da die Situation für mich sehr belastend war.

Der Eindruck entsteht, dass unsere Beziehung zueinander scheinbar noch nicht so tragfähig ist, um Lauras Schreien gemeinsam auszuhalten. Zum Schluss jedoch gelingt es mir Laura zu beruhigen, indem ich sie auf meinen Arm nehme. Diese Sequenz wurde auch in der Seminargruppe thematisiert. Im folgenden Ausschnitt werden die Gedanken, der Teilnehmer aufgezeigt und dabei stellt sich heraus, dass ich in dieser Situation wichtige kleine

Zeichen nicht wahrgenommen habe. Im geschützten Rahmen der Seminargruppe ist es mir zunächst möglich, auch negative Gefühle gegenüber Laura auszudrücken:

„Sie beschreibt, dass sie Laura oft als Tyrannin empfindet, da diese durch ihr Schreien die ganze Gruppe aufwühlt. Es kommt die Diskussion auf, ob Laura vielleicht auch die Arbeitskräfte in der Gruppe als Tyrannen empfindet...“ (Eder 2005, 9/1).

In der weiteren Diskussion wird die Gehstrecke besprochen. Das anfängliche Lächeln Lauras wird interpretiert:

„Da Laura diesmal bei der Vorbereitung auf die Gehstrecke lächelt, wird die Protokollantin in ihrer Hoffnung bestärkt, dass die Gehstrecke heute gut verlaufen wird. Das Lächeln könnte man als Interaktion auf der Beziehungsebene deuten. Auch die Tatsache, dass sich Laura im weiteren Verlauf immer wieder von der Protokollantin beruhigen lässt, deutet darauf hin, dass sich zwischen den beiden eine vertrauensvolle Beziehung gebildet hat. Im Zuge der Diskussion fällt uns auf, dass Laura bei den Gehstrecken zu weinen beginnt, sobald sie die Protokollantin aus dem Blickfeld verliert“ (Eder 2005, 9/2).

Erst durch diese Sichtweise der Gruppenmitglieder des Seminars bemerke ich, dass sich die Beziehung zwischen Laura und mir weiterentwickelt hat und eine Vertrauensbasis entstanden ist. In dieser Situation war es mir im pädagogischen Handeln nicht möglich, Lauras Blickkontakte zu verstehen und adäquat darauf zu reagieren. Erst die Besprechung der Sequenz in der Gruppe macht es möglich, Lauras immer wiederkehrendes Schreien zu verstehen. In einem weiteren Ausschnitt wird Lauras Schreien nochmals thematisiert.

Eine weitere Sequenz soll Einblicke in die Arbeit mit Laura geben: Ich befinde mich mit einer Kollegin und einem Schüler im Ruhebereich und beobachte die Dehnungsübungen des Jugendlichen. Laura sitzt abseits in ihrem Pony und wird nach wenigen Augenblicken unruhig und laut. Ich hole sie zu uns dazu:

„Laura sitzt bei mir auf meinen Beinen und schauke hin und her. ‚Schauen wir Waltraud und Paul zu was sie machen?‘ Laura lächelt und ist scheinbar zufrieden. Als ich meine Aufmerksamkeit zu sehr auf Waltraud und Paul richte beginnt sie zu protestieren. Sie lässt sich aber schnell wieder von mir beruhigen.

Nach einiger Zeit hat sie genug und ich setze sie wieder in ihr Pony“ (Mayerhofer 2005, 11/1).

Aufgrund dieses Ausschnitts wird in der Seminargruppe erneut Lauras Schreien thematisiert:

„Laura sitzt bei Frau M. auf dem Schoß und Frau M. schaut Waltraud konzentriert beim Dehnen eines Kindes zu. Laura beginnt zu protestieren, da sie nicht mehr im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit von Frau M. steht. Laura braucht die ständige Zuwendung, sonst beginnt sie zu schreien. Es wird vermutet, dass Laura schreien muss um sich mitzuteilen und auch um von einem Ort zu einem anderen Ort bewegt zu werden. Bei Laura kann zwischen einem sogenannten ‚positivem‘ und ‚negativem‘ Schreien unterschieden werden. Laura schreit auch, wenn es ihr gut geht. Dann schreit sie und wartet bis jemand auf sie aufmerksam wird, um ihn dann anzugrinsen. Sie kann auch sehr laut, zornig und durchdringend schreien. Wenn Laura zum Schreien ansetzt, kann sie durch ansprechen und anlachen beruhigt werden. Als sie in dieser Situation unruhig wird, nimmt Frau M. sie auf den Arm und schaukelt sie hin und her. Laura spannt alle Muskeln ihres Körpers an und wird ganz steif. Sie drückt mit ihrer Spannung vermutlich Aggression aus. Durch die Körperspannung schmiegt sich Laura nicht mehr an Frau M. Es entsteht die Frage, ob Laura überhaupt in der Lage ist ihre Körperspannung kontrollieren zu können. Ist diese Spannung eine bewusste Aktion, Reaktion oder ein unbewusster Wunsch“ (Schoffnegger 2005, 12/2).

Nachdem das viele Schreien Lauras immer wieder in der Seminargruppe thematisiert wurde, kann ich das Schreien besser aushalten und auf sie zugehen.

Für die Entspannung zwischen uns und eine Festigung unserer Beziehung spricht folgende Sequenz, welche an einem Vormittag in der Basalen Schulklasse entstanden ist. Ich begrüße Laura und es passiert Folgendes:

„Hallo Laura.“ Dabei lache ich sie an. Sie begrüßt mich mit einem Lachen“ (Mayerhofer 2005, 9/1).

Ich freue mich sehr über Lauras herzliches Lachen und verstehe dies als Zeichen einer zunehmenden Entspannung unserer Beziehung und Freude mich zu sehen. Nach diesem für beide Seiten sehr positiven Erlebnis ist Laura sehr lange Zeit nicht in der Schulgruppe, da sich ihre Mutter entschieden hat, die Operation zur Streckung der Beinmuskulatur durchführen zu lassen, damit Laura die Möglichkeit hat, wieder besser Gehen zu können. Sie schreit – nachdem sie wieder da ist - auch weiterhin, allerdings ist es für mich möglich, diese Situationen besser auszuhalten. Das Schreien und die Situation zu Hause in Lauras Familie nimmt allerdings in der Seminargruppe nochmals Raum ein, nachdem sie wieder zurück in der Schulgruppe ist:

„Laura schreit sehr häufig und für Frau M. klingt dieses Schreien wie ein Hilferuf: Bitte hilf mir. Frau M. erzählt, dass die Leiterin der Gruppe und Lauras Mutter in Anwesenheit von Laura darüber gesprochen haben, Laura in ein Heim zu geben. Frau M. ist es aufgefallen, dass die Mutter von Laura manchmal ‚Witze‘ bezüglich dieser Situation macht, z.B. wenn du schlimm bist, hol ich dich nicht mehr ab. Die Familiensituation ist ... schwierig und die Mutter von Laura ist am Ende ihrer Kräfte. In der Institution hat Laura keine epileptischen Anfälle, zu Hause kommen diese aber häu-

fig vor. In der Diskussion wird fantasiert, dass Laura möglicherweise keinen ‚Halt‘ in ihrem Leben hat. Ihre Zukunft ist sehr ungewiss, da sie vielleicht in ein Heim kommt...“ (Schoffnegger 2005, 17/1).

Im pädagogischen Alltag ist es für mich nun leichter, Lauras Schreien auszuhalten, da die Gedanken, Gefühle und Interpretationen der anderen Seminarteilnehmer schlüssig sind und ich Laura und ihre Situation nun besser verstehen kann. An dieser Stelle sei auf das Kapitel 5.1 verwiesen. Dort wurde aufgezeigt, wie es mir in einer Situation gelingt Laura während des Trinkens zu verstehen und adäquat verbal zu begleiten. Nach Beendigung des Protokollierens und Besprechens in der Seminargruppe ist es mir möglich während der weiteren Arbeit mit Laura ihr Schreien besser auszuhalten und sie in einigen Situationen beruhigen zu können.

Anhand der beiden Unterkapitel zu den Themen Nahrungsaufnahme und Schreien wird deutlich, dass diese beiden Bereiche in der Arbeit mit Laura untrennbar mit dem folgenden Thema des Unterkapitels 5.3 Beziehungsaufbau und -gestaltung verbunden ist.

### *5.3 Beziehungsaufbau und -gestaltung*

In diesem Unterkapitel wird zunächst der Aufbau der Beziehung zwischen Laura und mir nachgezeichnet, um danach die Entwicklung der Beziehung darzustellen. Bei den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass der Aspekt der Beziehungsgestaltung nicht alleine betrachtet werden kann. Auch in den bisherigen Ausführungen sind Laura und ich in Beziehung zueinander gestanden. Erschwerend in der Arbeit mit Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen kommt hinzu, dass es sehr viel Zeit benötigt, um eine Vertrauensbasis aufbauen zu können. Menschen dieser Personengruppe haben in ihrem Leben schon sehr oft erlebt, dass Beziehungen scheitern und sie und ihre Bedürfnisse von ihrem Umfeld nur in Einzelfällen verstanden werden.

Der folgende Ausschnitt aus einem Praxisprotokoll beschreibt eine Interaktionen zwischen Laura und mir zu Beginn meiner Tätigkeit als Praktikantin in der Schulgruppe. Anfangs haben wir beide noch Schwierigkeiten im Umgang miteinander und mir gelingt es nicht, ihr die Jacke auszuziehen. Eine Kollegin hilft mir und ich kann dabei zuschauen.

„Sobald Paul versorgt ist, wird Laura von einem Mitarbeiter des Fahrtendienstes gebracht. Er meinte: ‚Sie hat die ganze Fahrt geschlafen.‘ Laura gähnt und ich begrüße sie. Ich setze sie aufrecht in

einen Keil, der eine Ausbuchtung genau in der Größe von Lauras Körper hat. Sie kann darin stabil aufrecht sitzen. Waltraud, die mittlerweile auch in der Gruppe angekommen ist, meint, dass ich sie richtig hingesetzt habe. Laura lässt sich geduldig von mir ihre Haube und ihren Schal entfernen. Ich versuche danach ihre Jacke auszuziehen, dies will mir jedoch wieder nicht gelingen.

*Ich denke mir, dass es das nicht geben kann, dass mir dies auch beim zweiten Kind nicht gelingt.*

Laura wird ungeduldig und ich ziehe ihr die Schuhe aus. Sie beginnt zu weinen. Waltraud merkt dies und beginnt Laura fertig umzuziehen und zu wickeln. Waltraud meint, ‚Laura ist sehr personenbezogen. Sie weint bei Menschen, die sie nicht kennt leichter.‘ Ich bleibe bei Waltraud und Laura sitzen. Waltraud zieht Laura um und dehnt ihre Arme und Beine. Dabei gähnt Laura immer wieder. Sie hatte am Sonntag Geburtstag und Waltraud fragt sie, ob sie zu viel gefeiert hat. ‚Wie alt bist du geworden? Hundert Jahre?‘ Laura hebt den Kopf. ‚Zwei Jahre?‘ Laura reagiert nicht. Waltraud meint: ‚Laura ist heute so locker beim Dehnen. Wahrscheinlich hast du zu viel gefeiert.‘ Laura lässt sich ohne Widerstand in ihre A-Schiene geben. Waltraud geht mit Laura zu einer Pritsche und fixiert sie. Danach wendet sie sich Stefan zu, der bereits von Zivi Simon umgezogen wurde. Waltraud dehnt auch ihn. Da alle Kinder versorgt sind, ist es möglich, dass ich beim Dehnen von Stefan zusehen darf. Waltraud dehnt zunächst seine Arme. Nach der Dehnung bekommt er seine Armschienen.

Plötzlich wird es hektisch im Gruppenraum. Anna und Simon stehen bei Laura, die sich gerade übergibt. Anna meint zu uns, dass es ganz ungewöhnlich ist, dass Laura einschläft und sich jetzt auch noch übergibt. Sie legt Laura in den Ruhebereich. Ich biete ihr an, dass ich mich um Laura kümmern kann. Sie nimmt mein Angebot gerne an, und kann sich um die anderen Kinder der Gruppe kümmern.

Zunächst soll ich ihr ein wenig auf ihr Gesäß klopfen, damit sich ihre Spannung lockert. Danach habe ich sie auf ihrem Kopf gestreichelt und dabei mit ihr geredet. ‚Ich weiß, heute geht es dir nicht so gut.‘ ‚Laura du bist sehr tapfer.‘ Zwischendurch beginnt Laura immer wieder zu weinen. Ich versuche sie dazu zu bringen, dass sie versucht einzuschlafen. ‚Laura probiere zu schlafen.‘ ‚Mach deine Augen zu.‘ Sie schließt immer wieder ihre Augen. Kaum denke ich, dass Laura eingeschlafen ist, macht sie wieder ihre Augen auf und beginnt zu weinen. (Allerdings fließen keine Tränen.)

*Da Laura sehr durchdringend schreit, fällt es mir nicht sehr leicht in dieser Situation weiter ruhig auf sie einzureden, damit sie sich beruhigen kann.*

Obwohl Laura mich noch nicht gut kennt und sehr auf Waltraud und Anna fixiert ist, lässt sie sich dann doch von mir immer wieder beruhigen. Sie liegt ganz zusammengekringelt auf der Matte. Sie verkrampft sich immer wieder. Nach kurzer Zeit hole ich eine Decke aus dem Kasten und decke sie zu. Es dauert einige Zeit, bis sie wieder locker lassen kann. Ich streichle sie immer wieder. Laura hält meinen Zeigefinger fest. Sie schließt immer wieder ihre Augen, sie braucht jedoch noch ein bisschen bis sie endgültig eingeschlafen ist.

*Erleichtert und stolz, dass Laura doch noch eingeschlafen ist, verlasse ich den Ruhebereich und beschäftige mich mit einem anderen Kind“ (Mayerhofer 2004/2, 2f).*

Am Beginn dieses Ausschnitts wird meine Unsicherheit deutlich erkennbar. Es ist mir nicht möglich, Lauras Jacke auszuziehen. Ich brauche die Unterstützung meiner Kollegin. Im weiteren Verlauf dieser Sequenz wird Laura übel. Obwohl Laura eher auf Personen, die sie kennt fixiert ist, gelingt es mir, ihr so viel Ruhe zu vermitteln, dass sie einschläft. Dabei

ist es mir in dieser Situation möglich, Lauras Wunsch nach einer Decke zu erkennen. Diese dürfte ihr das Gefühl von Wärme und Geborgenheit vermitteln, um einschlafen zu können. Dieses Gefühl der Selbstzufriedenheit, es geschafft zu haben sie zum Einschlafen zu bringen, obwohl wir uns erst sehr kurz in Beziehung zueinander stehen, hält jedoch nicht lange an. Ich wurde schnell eines Besseren belehrt wie der Ausschnitt in Kapitel 4.2 darstellt, der nach dem oben angeführten Protokollausschnitt entstanden ist.

Wie bereits im Kapitel 5.2 beschrieben, entspannt sich unsere Beziehung und ich erhalte einige Informationen zu Lauras derzeitiger Lebenssituation, die im Kapitel 5.4 genauer dargestellt wird. Diese Entwicklung wird auch anhand der folgenden Sequenz deutlich, ich lege Laura nach dem Essen auf einen Gymnastikball:

„Sie liegt auf dem Bauch über dem Ball. ‚Gefällt dir das Laura?‘ Sie schaut neugierig auf beide Seiten und ich beginne sie langsam nach vor und zurück zu rollen. Zwischendurch schaue ich, ob es ihr gut geht und spreche mit ihr: ‚Magst du das?‘ Sie lächelt immer wieder. Ich rolle sie sowohl nach links und rechts als auch nach vor und zurück.

Sie scheint diese Bewegungen zu genießen. Ihr Körper ist entspannt und bei den Unterbrechungen lächelt sie bzw. hebt den Kopf und schaut sich um“ (Mayerhofer 2005,16/3).

Nach fast sechs Monaten in der Basalen Schulklasse gelingt es mir eine Situation zu schaffen, in der Laura und ihre Schulkollegin Sarah gemeinsam in Interaktion treten können. Die Gruppenleiterin hatte noch etwas im Büro zu erledigen und daher musste der Morgenkreis noch ein wenig verschoben werden. Die Mitarbeiter wurden gebeten, mit den Kindern während dieser Zeit zu spielen. Ich schlug vor, dass ich mit Sarah spiele, da diese auf einem Rollhocker sitzend gegen sämtliche Möbel in der Gruppe fuhr:

„Ich hole für Sarah eine Holztafel, die auf beiden Seiten Gegenstände zum Berühren, Drehen usw. hat. Ich drehe ihre Lieblingsseite zu ihr hin und stelle diese auf eine Pritsche. Diese enthält eine Art Trommel in der Bälle enthalten sind. Diese dreht sie mit großer Begeisterung und nimmt das Angebot zu spielen gleich an, wobei sie immer wieder versucht mit dem Rollhocker zu fahren, diesen habe ich allerdings fixiert, damit sie sich auf das Spiel konzentrieren kann. Ich versuche sie zu überreden auch die anderen Dinge auf der Spieltafel auszuprobieren. ‚Sarah versuch doch dieses mit den Glocken.‘ Sie konzentriert sich jedoch nur auf ihr bevorzugtes Spiel. Ich bemerke, dass Laura alleine und unbeschäftigt im Raum steht und hole sie dazu. Sie steht in der A-Schiene in ihrem Pony. ‚Laura magst du zu uns kommen und spielen?‘ Laura lächelt als sie mich sieht und ich schiebe sie zu Sarah. Die beiden stehen nahe zusammen und ich sitze hinter ihnen in der Mitte. Laura kann allerdings die Tafel nicht berühren, schaut aber sehr aufmerksam Sarah zu.



Sarah beginnt Bussi zu schicken. ‚Laura, Sarah schickt dir Bussi.‘ Laura lacht und scheint sich darüber zu freuen. Sarah spielt weiter und schickt zwischendurch immer wieder Bussi. Ich mache Laura darauf aufmerksam: ‚Du bekommst von Sarah wieder Bussi.‘ Sie freut sich jedes Mal, wenn ich sie darauf aufmerksam mache. Sie hebt den Kopf und schaut sich interessiert im Raum um. Sarah greift auf Lauras Kopf und versucht an ihren Haaren zu ziehen. ‚Sei vorsichtig Sarah, zieh nicht an Lauras Haaren. ... Du kannst sie streicheln.‘ Ich führe ihre Hand, damit sie diese auf Lauras Kopf legt und nicht an ihren Haaren ziehen kann. ‚Laura du wirst von Sarah gestreichelt.‘ Laura schaut sich aufmerksam um. Ich spiele immer wieder mit Sarah und bewege die einzelnen Segmente der Spieltafel. Zwischendurch nehme ich Lauras Hand und berühre mit ihrer Sarahs Hand. ‚Sarah jetzt streichelt dich Laura‘ Sarah beginnt zu schnaufen und schickt wieder Bussi“ (Mayerhofer 2005, 18/1).

Diese Situation wird durch die Rückkehr der Gruppenleiterin unterbrochen, da nun der Schulalltag mit dem Morgenkreis beginnt. In dieser Situation war es mir möglich, die Äußerungen von Sarah zu verstehen und verbal an Laura in für sie verständlicher Weise weiterzugeben. Es war allen beteiligten Personen möglich, sich auf diese Situation lustvoll einzulassen und nicht an Lauras Schreien zu denken, sondern die Zeit gemeinsam einfach zu genießen.

In der Seminargruppe wird diese Situation auch kurz thematisiert, zunächst beschäftigen sich die Teilnehmer mit Sarahs anfänglicher Situation:

„Frau M. erklärt, dass sie sich Sarah ausgesucht, weil Sarah auf einem Rollhocker sitzend gegen die Möbel im Raum stößt. Sie betont, dass es Sarahs Lieblingsbeschäftigung ist, auf dem Rollhocker durch den Gruppenraum zu fahren und dass sie besonders morgens sehr zappelig ist. Das ständige Anstoßen an Gegenstände und Möbel können wir als symbolischen Versuch sehen, Beziehungen herzustellen. ... Frau M. nimmt das Beziehungsangebot (Anstoßen an Gegenständen) auf und beginnt sich ihr über ein Spiel zu widmen. Sarah kann sich tatsächlich auf das Spiel konzentrieren. Wenig später wird ein zweites Kind, Laura, in die Interaktion involviert. Sarah begrüßt Laura mit Bussis. Wir bemerken, dass zum ersten Mal eine Interaktion zwischen zwei Kindern geschildert wird. ... Frau M. unterstützt diese Interaktion zwischen den beiden Kindern, indem sie Laura erklärt und verständlich macht, was Sarah macht, als sie versucht, Laura zu streicheln“ (Kosta 2005, 19/2).

In der Besprechung wird deutlich, dass es mir möglich wird, eine spielerische Interaktion zwischen zwei Schülerinnen mit schweren und mehrfachen Behinderungen zu gestalten. Dabei verstehe ich Sarahs ständiges Anstoßen an Möbel der Gruppe als Wunsch zur Interaktion mit mir, ich kann auch Lauras Wunsch nach der Teilhabe an diesem Geschehen verstehen und versuche den Kontakt zwischen den beiden Mädchen zu unterstützen.

Anhand der Protokollausschnitte wird deutlich, dass sich die Beziehung zu Laura im Laufe meines Praktikums verändert hat. Sie konnte im Laufe meiner Tätigkeit in der Basalen Schulgruppe immer mehr Vertrauen zu mir aufbauen. Es war möglich, schwierige Situationen gemeinsam zu meistern. Es sei an dieser Stelle auf die Situation des Trinkens und der Nahrungsaufnahme verwiesen, die anfangs sowohl für Laura als auch für mich sehr belastend war (Kap. 5.1 und 5.2). Mit Hilfe des Reflektierens und Nachdenkens in der Seminargruppe, ist es mir möglich, Laura und ihre Bedürfnisse in bestimmten Situationen immer öfter zu verstehen und adäquat zu handeln. Es gelingt im Laufe meines Praktikums immer wieder gemeinsam lustvolle Situationen zu erleben, wie zum Beispiel jene zwischen Laura und Sarah oder jene während des Krapfen-Essens (Kap. 5.1).

Lauras Lebenssituation wurde bereits in einem Protokollausschnitt kurz erwähnt. Zur Erinnerung: es wurde in einem Gespräch zwischen ihrer Mutter und einer der Betreuerinnen über einen möglichen Internatsbesuch nachgedacht. Im folgenden Kapitel werde ich Lauras Lebenssituation in dieser Zeit darstellen, wobei ich die Gesamtheit der Informationen erst nach der Zeit des Protokollierens für das Work Discussion Seminar erhalten habe. Diese Informationen sind sehr wichtig, um das Bild von Laura vervollständigen zu können.

#### *5.4 Lauras Geschichte*

Erst gegen Ende des Praktikums habe ich immer mehr über Laura und ihre Lebenssituation erfahren. Zu Beginn meiner Tätigkeit als Praktikantin in der Basalen Schulklasse wurde ich in aller Kürze über die Lebensumstände, beispielsweise ob der Schüler in der Familie lebt oder fremduntergebracht ist und die Behinderungsart bzw. die Symptome der Behinderungen informiert. Gerade bei Laura waren die Informationen anfangs sehr wenig. Ich erfuhr, dass Lauras Eltern getrennt sind und sie bei ihrer Mutter lebt. Im Zuge mehrerer Gespräche mit meinen Kollegen und Lauras Mutter stellten sich die schwierigen Lebensbedingungen von Laura und ihrer Mutter heraus.

Laura lebt mit ihrer Mutter in der oberen Hälfte eines Einfamilienhauses. Darunter leben die Eltern ihres Vaters. Lauras Eltern sind seit einiger Zeit geschieden und leben getrennt, sie hat regelmäßigen Kontakt zu ihrem Vater. Ihre Mutter wurde während der Schwangerschaft bei einem Grillfest verletzt und trug schwere Verbrennung davon. Laura kam mit schweren und mehrfachen Behinderungen zur Welt.

Wie bereits in dem Ausschnitt über das Gespräch zwischen Lauras Mutter und einer Betreuerin in Kapitel 5.2 wird deutlich, dass die Lebenssituation der beiden sehr schwierig ist. Im Laufe meiner Tätigkeit stellte sich heraus, dass Lauras Mutter schon seit Anfang des Schuljahres zweierlei Dinge überlegt: einerseits soll ihre Tochter noch während des Schuljahres einer Operation unterzogen werden, bei welcher ihre Muskeln an den Oberschenkeln (dies zieht Einschnitte an der Rückseite des Oberschenkels knapp über dem Knie und an der Vorderseite am Ansatz der Oberschenkel mit sich) „verlängert bzw. aufgedehnt“ werden. Diese Operation bringt einen dreiwöchigen Gipsverband mit sich, welcher eine ähnliche Funktion wie die A-Schiene hat. Andererseits ist ihre Mutter sehr überfordert mit der Situation und überlegt Laura in einem Internat unterzubringen. Darüber hinaus ist die Wohnsituation der Familie schwierig, da, wie bereits weiter oben erwähnt, Laura und ihre Mutter im gleichen Haus wohnen wie die Mutter des Vaters, welcher nicht mehr bei den beiden lebt. Bei der Großmutter darf Laura alles. Sie lehnt die Entscheidung des Internatsbesuches ihrer Enkelin ab, dies wiederum setzt Lauras Mutter sehr unter Druck. Wenn sie Laura selbst in die Schulgruppe bringt (sie wird meistens von einem Fahrtendienst gebracht), erzählt sie sehr oft von diesen Schwierigkeiten und ihrer Entscheidungsfindung, ob sie Laura operieren lässt und ob sie im nächsten Schuljahr ein Internat besuchen wird.

Diese oben erwähnte Operation wurde auch durchgeführt. Die Zeit danach stellte für die Mutter eine sehr große Belastung dar, da Laura sehr lange einen Gipsverband tragen musste, um die Streckung der Beinmuskulatur dauerhaft zu erhalten. Dies zog eine lange Zeit des Schreiens und Weinens von Laura nach sich. Laut Erzählungen der Mutter war dies für sie fast nicht auszuhalten. Die Zeit nach der Operation in der Schulklasse gestaltete sich nicht schwieriger als davor. Laura hatte scheinbar so stabile Beziehungen zu den Bezugspersonen in der Schulklasse, da die Arbeit mit ihr dort fortgesetzt werden konnte, wo sie zuvor unterbrochen wurde.

Hinsichtlich der Internatsunterbringung war zum Zeitpunkt des Endes meines Praktikums noch keine Entscheidung getroffen worden. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Laura nicht nur mit der neuen Beziehung zu mir beschäftigt war, sondern auch mit den Schwierigkeiten zu Hause zu kämpfen hatte. Zufällig traf ich Laura und ihre Mutter nach einiger Zeit wieder. Im folgenden Unterkapitel wird dieses Treffen beschrieben.

#### 5.4.1 Zufälliges Wiedersehen

Fast zwei Jahre später musste ich aus beruflichen Gründen mit einem Klienten aus der Wohngemeinschaft, in der ich mittlerweile als Betreuerin tätig war, zu einer Kontrolluntersuchung auf die neuroorthopädische Ambulanz in das Krankenhaus Speising. Während einer sehr langen Wartezeit entdeckte ich eine junge Frau, einen älteren Mann und ein Mädchen in einem Buggy. Bei genauerem Hinsehen erkenne ich Laura und ihre Mutter. Ich werde Zeuge folgender Szene: Laura lächelt zufrieden ihre Mutter und den Mann an, während diese mit ihr sprechen. Laura erhält von ihrer Mutter etwas zu essen. Sie verspeist ihre Mahlzeit genüsslich. Trotz des großen Lärms rundherum wirkt Laura sehr entspannt. Ich wende mich von dem Geschehen ab und dem Klienten zu, mit dem ich auf eine Untersuchung warte.

Lange Zeit wird meine Aufmerksamkeit von dem Klienten aus der WG, in der ich zu diesem Zeitpunkt gearbeitet habe, in Anspruch genommen, als Lauras Mutter mich beim Verlassen des Wartesaals anspricht. Wir begrüßen uns sehr herzlich, auch Laura lächelt. Sie erzählt, dass es ihnen beiden sehr gut geht und Laura jetzt das Internat besucht. Sie ist dort sehr zufrieden und Lauras Mama hat wieder Zeit für sich. Die Mutter konnte sich ihren sehnlichsten Wunsch erfüllen, wieder einer Arbeit nachzugehen. Laura wirkt in ihrem Buggy sehr zufrieden und lächelt. Wir wünschen uns alles Gute und verabschieden uns.

Auch wenn aus dieser kurzen Beobachtung nicht auf Lauras gesamtes jetziges Leben geschlossen werden kann, war für mich die Beobachtung dieser Sequenz sehr erfreulich. Für mich bedeutet die Beobachtung dieser Situation, dass Laura und ihre Mutter gemeinsam einen Weg gefunden haben, ruhige Momente zusammen zu erleben, auch wenn immer wieder schwierige Situationen auf die beiden zukommen werden.

#### 5.5 Weiterentwicklung während des Work Discussion Seminars

In den Unterkapiteln 5.1 bis 5.3 habe ich anhand von Ausschnitten aus den Arbeits- und Besprechungsprotokollen, die im Rahmen des Work Discussion Seminars entstanden sind, in drei Bereichen meine Arbeit als Praktikantin mit Laura dargestellt. In diesem Unterkapitel sollen mit Hilfe von Ausschnitten aus Praxisprotokollen meine Weiterentwicklung während des Work Discussion Seminars aufgezeigt werden. In diesem Prozess nimmt die Seminargruppe einen sehr wichtigen Stellenwert ein, welchen ich in dem Unterkapitel 5.6

genauer beleuchten werde. Zunächst werde ich anhand kurzer Ausschnitte aus den bereits zitierten Protokollsequenzen versuchen, meine Entwicklung in meiner Art des Arbeitens und im Besonderen meinen Verstehensprozess darstellen.

Zu Beginn meiner Tätigkeit war es für mich noch nicht möglich, Lauras Äußerungen zu verstehen. Diese Unsicherheit meinerseits wird in jenen Ausschnitten deutlich, die am Anfang meiner Tätigkeit als Praktikantin entstanden sind. Anfangs ist es mir noch nicht möglich, Laura die Jacke auszuziehen oder ihr die Nahrung adäquat zu verabreichen (vgl. Kap. 5.1). Es herrscht auf beiden Seiten Unsicherheit:

„Laura lässt sich geduldig von mir ihre Haube und ihren Schal entfernen. Ich versuche danach ihre Jacke auszuziehen, dies will mir jedoch wieder nicht gelingen.

*Ich denke mir, dass es das nicht geben kann, dass mir dies auch beim zweiten Kind nicht gelingt.*

Laura wird ungeduldig und ich ziehe ihr die Schuhe aus. Sie beginnt zu weinen. Waltraud merkt dies und beginnt Laura fertig umzuziehen und zu wickeln“ (Mayerhofer 2004, 2/2).

Anhand dieser kurzen Sequenz wird meine Unsicherheit gegenüber Laura deutlich. In diesem Praktikum bin ich zum ersten Mal mit Menschen mit schweren und mehrfachen Beeinträchtigungen konfrontiert. Sie erscheinen mir anders und fremd, ich bin mir nicht sicher, ob sie inhaltlich verstehen können, was ich zu ihnen sage und ich kann die Schüler und ihre Bedürfnisse nicht verstehen. Dies zeigt sich im Besonderen beim Essen und im weiteren an Lauras Schreien. Laura kann nicht alleine Nahrung zu sich nehmen, besonders das Trinken fällt ihr sehr schwer und sie braucht dabei sehr viel Ermunterung und Begleitung. Anfangs gelingt es mir nicht, Laura in dieser Situation adäquat zu begleiten, oder sie zu verstehen, und ich brauche Unterstützung von einer Kollegin, wie anhand des folgenden Ausschnitts deutlich wird.

„Danach bekommt Laura aus ihrem Häferl noch Himbeersaft zu trinken. Sobald sie den ersten Schluck gemacht hat, beginnt sie zu schreien. ...

Waltraud meint zu mir, ‚Stell den Becher auf die Seite und lass sie sich beruhigen.‘ Laura hat ihre Arme von ihrem Haltegriff genommen, sie verkrampft sich und schreit weiter. Ich versuche sie zu beruhigen, indem ich ihr den Rücken streichle und zu ihr sage, ‚Du bist ziemlich wütend. Komm beruhige dich wieder.‘ Nach ein paar Minuten hat sie sich wieder beruhigt. Ich versuche ihr nochmals den Saft zu geben, Laura beginnt aber wieder zu weinen, sobald sie den Becher an ihren Lippen spürt.“ (Mayerhofer 2004, 4/1).

Meine Beruhigungsversuche scheitern, da ich in dieser Situation nicht adäquat auf Laura und ihr Schreien reagieren kann. Ich kann ihr Verhalten und ihre Äußerungen nicht verstehen. Am Ende meiner Tätigkeit als Praktikantin, trotz langer Abwesenheit Lauras, ist es mir möglich in anderer Weise mit Lauras Äußerungen umzugehen:

„Laura du bekommst noch etwas zu trinken.‘ Ich hole den Becher von dem Servierwagen, der neben mir steht. Ich gebe ihr einige Schlucke zu trinken. Sie beginnt bei jedem Schluck das Gesicht zu verzerren, als ob sie gleich zu protestieren beginnen will. ‚Sehr gut machst du das Laura. Magst du noch einen Schluck.‘ Ich lobe sie noch mehr als beim Essen, da sie nicht gerne trinkt. Da sie jedoch viel zu wenig Flüssigkeit zu sich nimmt, entscheide ich mich zu dieser Prozedur. Während ich mit ihr spreche schluckt sie den Saft und sieht wieder zufrieden aus. Ich wiederhole dies noch zwei Mal. ‚So Laura jetzt sind wir fertig.‘“ (Mayerhofer 2005, 16/2).

Auch hier wird offensichtlich, dass Laura von dem Trinken nicht sehr begeistert ist. Wie bereits erwähnt, ist es jedoch unbedingt notwendig, dass Laura ausreichend trinkt. In dieser Sequenz wird deutlich, dass ich Laura in der beschriebenen Situation verstehen kann. An dieser Stelle möchte ich auf das Verstehen von Beziehungsprozessen hinweisen.

Zur Erinnerung: „Beziehungen stellen die Grundlage für jede Entwicklung dar und somit ist die Gestaltung der pädagogischen Arbeit von zentraler Bedeutung“ (Kloimstein 2002, 28). An dieser Stelle möchte ich auf Datler (2000, 64; vgl. Kap. 1.4.2) verweisen, der davon ausgeht, dass die Art und Weise wie sich unser Gegenüber, in diesem Fall Laura, in verbaler oder nonverbaler Form äußert, Teil des Beziehungsgeschehens ist, das uns, in diesem Fall mich, wiederum veranlasst Bilder und Vorstellungen von ihm und seiner Lebenslage auszubilden. „Wenn wir uns dann entschließen, in der jeweiligen Situation in dieser oder jener Form aktiv zu werden, so setzen wir Akte der Beziehungsgestaltung, die von unserem Gegenüber in unterschiedlicher Weise wahrgenommen werden können; wobei es von diesen Akten der Beziehungsgestaltung maßgeblich abhängt, welche Gefühle, Eindrücke, Überlegungen, Entscheidungen - kurz: welche psychischen Prozesse - auf Seiten unseres Gegenübers geweckt, unterstützt oder gehemmt werden“ (Datler 2000, 64). Für die oben beschriebene Situation bedeutet das, dass ich mit meinen begleitenden Kommentaren Laura Sicherheit vermitteln kann, dass sie nicht an dem Saft ersticken wird, sondern sie mir vertrauen kann. Ich kann ihre Mimik und ihr Lautieren verstehen und sie adäquat begleiten. Laura und ich haben zu dem Zeitpunkt des Entstehens dieses Ausschnittes eine tragfähigere Beziehung zueinander und es ist mir in dieser Sequenz möglich ihre Äußerungen zu verstehen und sie dabei zu unterstützen sich auf die für sie sehr unangenehme Prozedur des Trinkens einzulassen.

Anfangs bereite ich Laura darauf vor, dass sie in wenigen Augenblicken etwas zu trinken bekommt. Als sie zu protestieren beginnt, wird sie von mir gelobt und ich bereite sie auf den nächsten Schluck vor, damit sie sich auf das näher kommende Trinkgefäß und die Flüssigkeit einstellen kann. Nachdem sie fertig getrunken hat, beende ich die Unterstützung bei der Flüssigkeitsaufnahme, indem ich ihr diesen Umstand auch mitteile. Im Laufe des Praktikums bin ich nicht nur weniger unsicher im Umgang mit Laura geworden, sondern ich habe auch alle meine Handlungen verbal begleitet, damit sich die Kinder und Jugendlichen in der Klasse auf meine folgenden Tätigkeiten einstellen konnten. In meinen Ausführungen wird deutlich, dass die Nahrungsaufnahme und die damit verbundenen Rituale und Handlungen große Schwierigkeiten, jedoch auch große Chancen enthalten. Gerade am Beispiel des Trinkens wird deutlich, wie sich die Beziehung zwischen Laura und mir weiterentwickelt hat und, dass es mir in der geschilderten Sequenz möglich war, Laura und ihre Bedürfnisse zu verstehen und sie dabei adäquat zu begleiten.

Gegen Ende meines Praktikums war es mir auch möglich, eine Interaktion in einer Pause zwischen Laura und ihrer Schulkollegin Sarah zu begleiten. Sarah spielt mit mir mit einer Holztafel. Ich hole Laura zu unserem Spiel dazu als ich bemerke, dass sie etwas abseits in ihrem Pony steht und unbeschäftigt wirkt:

„Laura. magst du zu uns kommen und spielen?“ Laura lächelt als sie mich sieht und ich schiebe sie zu Sarah. Die beiden stehen nahe zusammen und ich sitze hinter ihnen in der Mitte. Laura kann allerdings die Tafel nicht berühren, schaut aber sehr aufmerksam Sarah zu.

Sarah beginnt Bussi zu schicken. „Laura, Sarah schickt dir Bussi.“ Laura lacht und scheint sich darüber zu freuen. Sarah spielt weiter und schickt zwischendurch immer wieder Bussi. Ich mache Laura darauf aufmerksam: „Du bekommst von Sarah wieder Bussi.“ Sie freut sich jedes Mal, wenn ich sie darauf aufmerksam mache. Sie hebt den Kopf und schaut sich interessiert im Raum um. Sarah greift auf Lauras Kopf und versucht an ihren Haaren zu ziehen. „Sei vorsichtig Sarah, zieh nicht an Lauras Haaren. ... Du kannst sie streicheln.“ Ich führe ihre Hand, damit sie diese auf Lauras Kopf legt und nicht an ihren Haaren ziehen kann. „Laura du wirst von Sarah gestreichelt.“ Laura schaut sich aufmerksam um. Ich spiele immer wieder mit Sarah und bewege die einzelnen Segmente der Spieltafel. Zwischendurch nehme ich Lauras Hand und berühre mit ihrer Sarahs Hand. „Sarah jetzt streichelt dich Laura.“ Sarah beginnt zu schnaufen und schickt wieder Bussi““ (Mayerhofer 2005, 18/1).

Zunächst beobachtet Laura unser Spiel, als Sarah beginnt ihr ein Bussi mit Schmatzgeräuschen zu schicken. Auf dieses Geräusch alleine reagiert Laura nicht, erst als ich sie darauf aufmerksam machen, dass Sarah ihr ein Bussi schickt. In dieser Situation habe ich Sarahs

Schmatzgeräusche als Bussi und als Beziehungsangebot an Laura verstanden und gebe dies an Laura verbal weiter. Mein Verstehen dieses Beziehungsangebotes von Sarah bestätigt sich, als Sarah ein weiteres Bussi an Laura schickt. Ihr Kopfhoben verstehe ich in dieser Situation als freudige Kenntnisnahme. Sarahs Verhalten hat mich dazu veranlasst ein bestimmtes Bild und die Vorstellung zu entwickeln, nämlich, dass sie mit Laura in Kontakt treten möchte. Ich habe mich entschlossen in das Geschehen zwischen den beiden Schülerinnen aktiv einzugreifen und das Beziehungsgeschehen aktiv mitzugestalten. Sarahs Verhalten gibt meiner Interpretation recht und es ist in dieser Situation möglich, dass „Dialog“ zwischen den beiden mit meiner Unterstützung zustande kommt. Auch Laura kann sich darauf einlassen.

Als Sarah zu Laura Körperkontakt aufnimmt, braucht sie Begleitung. An meiner Äußerung wird deutlich, dass ich annehme, dass sie Laura an den Haaren reißen möchte, wobei ich im Nachhinein feststellen muss, dass Sarah motorisch nicht in der Lage war, Laura ohne Begleitung sanft zu berühren und sie meine Unterstützung unbedingt gebraucht hat. Auch Laura braucht eine Person als Unterstützung, um ihre Hand zielgerichtet bewegen zu können. Die Zufriedenheit und der nicht vorhandene Protest der beiden Schülerinnen ist für mich ein Zeichen, dass ich sie in dieser Situation verstanden habe und sie adäquat begleitet und unterstützt habe und somit die Eröffnung von neuen, förderlichen Beziehungsprozessen möglich war.

Anhand dieser Ausschnitte wird deutlich, dass es mir am Ende meiner Tätigkeit als Praktikantin immer wieder möglich war, Laura und ihre Bedürfnisse zu verstehen und adäquat darauf zu reagieren. Allerdings ist mir dies nicht immer gelungen. Es muss jedoch an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass Menschen, die ohne Beeinträchtigung leben, auch nicht in jeder Situation ihres Lebens verstanden werden können. Diesen Anspruch erhebe ich auch nicht in der Arbeit mit Laura und ihren Klassenkameraden, sondern es ist mir nach anfänglichen Schwierigkeiten, Missverständnissen, Angst und Unsicherheit gelungen, die Schüler am Ende meiner Tätigkeit in einigen Situationen zu verstehen und förderliche Prozesse in Gang zu bringen. Erst die Analyse und Gespräche in der Seminargruppe haben diese Weiterentwicklung meiner Arbeit und den damit einhergehenden Verstehensprozess ermöglicht.

Den wichtigen Stellenwert der Seminarbesprechungen und die daraus resultierende Unterstützung für meine Arbeit werde ich im folgenden Unterkapitel darstellen, um den Prozess



meiner Weiterentwicklung während der Tätigkeit als Praktikantin in der Basalen Schulklasse darstellen zu können.

### *5.6 Rolle der Seminargruppe*

Die Funktion und Aufgabe der Seminargruppe wurde im Kapitel 2 in allgemeiner Form beschrieben. In diesem Unterkapitel soll die Rolle des Work Discussion Seminars anhand eines konkreten Beispiels verdeutlicht werden. Wie bereits erwähnt hat die Work Discussion nicht die Aufgabe eine Methode zu vermitteln, sondern Ziel dieser Methode ist es, „... zu einer differenzierten Sicht des Beziehungsgeschehens in der Arbeitssituation zu gelangen, Alternativen der Beziehungsgestaltung zu entwickeln, sowie zu realisieren und somit an professioneller Kompetenz zu gewinnen“ (Markowitsch, Messerer, Prokopp 2004, 141). Datler (2003, 247f) schreibt, dass die „... Fähigkeit, Emotionen und deren Bedeutungen nicht bloß bei anderen, sondern auch bei sich selbst ausmachen, kontrollieren und zum Gegenstand des inneren Verstehens, ‚Verdauens‘ und somit bewussten Nachdenkens machen zu können, stellt aus psychoanalytischer Perspektive überdies ein unverzichtbares Moment von pädagogischer Professionalität dar.“

Anhand des dargestellten Beispiels in der vorliegenden Diplomarbeit werden der Arbeitsprozess und die Rolle der Seminargruppe mit Hilfe von Ausschnitten aus der pädagogischen Arbeit dargestellt. Der folgende Ausschnitt stammt aus einer der ersten Besprechungen der Seminargruppe. In dieser Einheit wurde ein Praxisprotokoll (vgl. Kapitel 5.1.2) bearbeitet, in welchem es um die Nahrungsverabreichung und die damit verbundenen Schwierigkeiten geht:

„In der ersten Sequenz wird eine Essenssituation beschrieben, bei der Frau M. ein 6 jähriges Mädchen füttert. Nach der Frage, wie es Frau M. in der Situation gegangen ist, kommt die Antwort, dass für Frau M. die Situation sehr anstrengend war, da sie den Eindruck hatte, dass das Kind nichts mehr essen will. Trotzdem bekommt sie von einer Mitarbeiterin den Auftrag: „...versuche ihn (Pudding) noch hineinzubekommen.“ Die Diskussion dreht sich um das Wort „hineinzubekommen“. Somit soll Frau M. das Kind zum Essen zwingen, obwohl sie selbst kein gutes Gefühl dabei hat und den Pudding am liebsten weggeben würde. Es wird die Assoziation, bzw. der vorsichtige Vergleich mit einer „Stopfgans“ gezogen. Der Interpretation zufolge geht es darum, in das Kind etwas hineinzubekommen. Dadurch entsteht die Frage: „Was will die Mitarbeiterin in das Kind hineinbekommen?“ Die Moderatorin meint, es geht vielleicht darum, dem Kind etwas „Gutes“ aufdrücken zu wollen, bzw. das Kind zum „Glück“ zu zwingen.

Auf der anderen Seite wird festgestellt, dass das Kind sehr dünn ist und deshalb zum Essen aufgefordert, bzw. weiter gefüttert wird. Frau M. fühlt sich in der Situation unter großen Druck gesetzt, da sie einerseits die Arbeit gut machen will und deshalb der Aufforderung der Mitarbeiterin folgt.

Andererseits ist sie in der Situation zornig, da sie merkt, dass das Kind nichts mehr essen will und sie so gegen den Willen des Kindes handelt.“(Schoffnegger 2004, 5/1).

In der Seminargruppe ist es möglich, die Interaktion nochmals genau zu beleuchten. Bei den Mitgliedern der Seminargruppe entstehen beim Lesen und Besprechen der Arbeitsprotokolle „... Bilder, Stimmungen und Phantasien, die als Reaktionen auf die Inhalte der Protokolle verstanden werden können und somit zum weiteren Verstehen des Beziehungsgeschehens beitragen“ (Markowitsch, Messerer, Prokopp 2004, 143). Nachdem die Bedenken bezüglich der Nahrungsaufnahme und im Besonderen des Trinkens mehrmals Thema in den Seminareinheiten waren, ist es mir möglich, die Situationen für Laura lustvoller zu gestalten und sie werden weniger belastend. Dies zeigt sich am Beispiel des Ausschnitts über den Verzehr eines Krapfens in der Faschingszeit (vgl. Kapitel 5.1.2). Laura genießt in dieser Situation offensichtlich das ungewohnte Geschmackserlebnis und bei den Seminarteilnehmern entstehen folgende Eindrücke und Gedanken:

„In der Sequenz gibt es Individualität, das Essen wird an die Bedürfnisse von Laura angepasst. Dadurch bekommt Laura die Möglichkeit den Krapfen zu essen. Laura lächelt in der Situation immer wieder. Normalerweise braucht Laura sehr lange für das Essen, wobei zu bedenken ist, dass das Schlucken an sich ist ein kurzer Prozess ist. Sie lässt sich dabei durch Zuwendung motivieren. Da das Essen so lange dauert hat Laura auch die Möglichkeit die Beziehung zu der Person, die sie füttert, aufrechtzuerhalten“ (Schoffnegger 2005, 12/4).

Mit Unterstützung der Eindrücke, Gedanken und Interpretationen der Gruppenmitglieder ist es mir gelungen nach einiger Zeit Lauras Mimik und Gestik zu verstehen und darauf eingehen zu können und in weiterer Folge die Situation der Nahrungsaufnahme und im Besonderen das Trinken für Laura so angenehm wie möglich zu gestalten. Die Gedanken zur Verabreichung eines Himbeersafts und Lauras Reaktion darauf war auch Thema in einer Einheit des Seminars:

„Besonders das Trinken fällt Laura sehr schwer, da ihre Muskeln nicht ganz richtig funktionieren. Sie muss, wenn der Saft in sie ‚hineingeschüttet‘ wird das Gefühl haben zu Ersticken, überschwemmt zu werden“ (Eder 2005 17/2).

Erst als in der Seminargruppe beim Besprechen des Protokolls die Vorstellung entsteht, dass Laura beim „hineinschütten“ des Saftes das Gefühl haben muss, zu ersticken bzw. „überschwemmt“ zu werden, war es für mich möglich zu verstehen wie es ihr in dieser Situation gehen mag. Mit Hilfe dieses Gedankens wird für mich klar, wie Laura das Trin-

ken erlebt, vor allem, wenn sie von einer Person, die bei der Verabreichung eines Getränkes ungeübt ist. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass das Schreien und Verweigern Lauras einzige Möglichkeit in dieser Situation ist. Lauras Schreien wird auch im folgenden Ausschnitt thematisiert. Sie schreit sehr oft und es entsteht der Eindruck, dass Laura dies macht, um etwas zu erreichen:

„Sie beschreibt, dass sie Laura oft als Tyrannin empfindet, da diese durch ihr Schreien die ganze Gruppe aufwühlt. Es kommt die Diskussion auf, ob Laura vielleicht auch die Arbeitskräfte in der Gruppe als Tyrannen empfindet...“ (Eder 2005, 9/1).

Die folgenden Ausschnitte machen den Reflexionsprozess in der Seminargruppe deutlich, als Lauras Schreien während einer Gehstrecke analysiert wurde. Zunächst der Ausschnitt aus dem Arbeitsprotokoll:

„Sobald Laura die ersten Schritte gemacht hat, beginnt sie laut zu protestieren. Ich versuche die Übungen weiter zu machen, da Laura, wenn sie wütend ist, mit dem rechten Fuß Schritte machen kann und es ist ihr auch möglich beide Beine zu strecken, so dass sie aufrecht steht. Dies gelingt allerdings nur, wenn sie wütend ist. Dabei lobe ich sie, dass sie ihre Aufgabe besonders gut meistert. Sie hört jedoch nicht auf zu protestieren. ... Doch nach dem zweiten Schritt beginnt sie wieder zu protestieren.

Ich arbeite weiter mit ihr. In ihrer Wut ist es ihr möglich ihr rechtes Bein zu heben und nach vorne zu bewegen. Mit dem rechten Bein kann sie antauchen und sich ein wenig vorwärts bewegen. Dies macht L. allerdings nur sehr selten. Ich lobe sie für jede, auch noch so kleine Bewegung die von ihr ausgeht. ‚Sehr gut gemacht Laura Mach noch einen Schritt.‘

*Ich merke, je länger die Gehstrecke dauert, desto weniger Geduld habe ich mit ihr.*

... Ich gehe immer wieder nach vorne zu Laura, damit sie mein Gesicht sehen kann und spreche mit ihr. „Beruhige dich Laura“, „Es ist nicht mehr lange. Du hast mehr als die Hälfte schon geschafft.“ Sie beruhigt sich immer wieder ganz kurz, doch sobald ich wieder hinter sie gehe und wir mit den Übungen beginnen, protestiert Laura wieder. ... Sie protestiert weiterhin lautstark. Schließlich kommen wir dann doch noch bei der anderen Türe der Gruppe an. Ich nehme Laura aus ihrem Pony und lege sie mit dem Bauch auf meinen Unterarm. Dabei wird sie von mir hin und her geschaukelt. Sie kann sich dann doch beruhigen“ (Mayerhofer 2005, 8/2).

Erst das Seminargespräch über diesen Ausschnitt macht mir deutlich, dass ich Lauras Signale besser als am Anfang verstehen kann und darauf eingehen kann, obwohl wir beide in dieser Situation sehr an unsere Grenzen gestoßen sind und bei mir der Eindruck entstand, dass unsere Beziehung noch nicht so tragfähig ist, Lauras Schreien gemeinsam auszuhalten. Im Seminargespräch stellt sich jedoch heraus, dass ich in dieser Situation sehr wichtige Zeichen von Laura noch nicht verstehen konnte:

„Da Laura diesmal bei der Vorbereitung auf die Gehstrecke lächelt, wird die Protokollantin in ihrer Hoffnung bestärkt, dass die Gehstrecke heute gut verlaufen wird. Das Lächeln könnte man als Interaktion auf der Beziehungsebene deuten. Auch die Tatsache, dass sich Laura im weiteren Verlauf immer wieder von der Protokollantin beruhigen lässt, deutet darauf hin, dass sich zwischen den beiden eine vertrauensvolle Beziehung gebildet hat. Im Zuge der Diskussion fällt uns auf, dass Laura bei den Gehstrecken zu weinen beginnt, sobald sie die Protokollantin aus dem Blickfeld verliert“ (Eder 2005, 9/2).

In dieser für mich sehr belastenden Situation fällt mir die Weiterentwicklung unserer Beziehung nicht auf. Erst das Gespräch in der Seminargruppe macht deutlich, dass die Beziehung zwischen Laura und mir tragfähiger geworden ist, da sie sich von mir immer wieder beruhigen lässt. Lauras Schreien wird immer wieder in der Seminargruppe thematisiert. Es wird die Schlussfolgerung gezogen, dass Laura offensichtlich immer wieder schreien muss, um sich mitzuteilen, und auch um von einem Ort zum anderen gebracht zu werden.

Die Mitglieder der Seminargruppe zeigen mir die Weiterentwicklung der Beziehung zwischen mir und Laura auf. „Durch diese Methode der Reflexion von Beziehungsprozessen, wird die Fähigkeit entwickelt, Emotionen und deren Bedeutung bei anderen sowie bei sich selbst differenziert wahrzunehmen und zum Gegenstand des inneren Verstehens und somit bewussten Nachdenkens machen zu können“ (Markowitsch, Messerer, Prokopp 2004, 141). Mit Hilfe des Reflektierens in der Seminargruppe war es mir möglich Lauras Lächeln als Beziehungsangebot zu verstehen und zu bemerken, dass sich unsere Beziehung weiterentwickelt hat.

Da Lauras Mutter, wie bereits weiter oben erwähnt, an den Grenzen ihrer Möglichkeiten angelangt ist, denkt sie über eine Internatsunterbringung Lauras nach. Dies bespricht sie auch vor Laura mit den Betreuerinnen. Die Seminargruppe hat folgende Gedanken, Eindrücke und Interpretationen:

„Laura schreit sehr häufig und für Frau M. klingt dieses Schreien wie ein Hilferuf: Bitte hilf mir. ... In der Diskussion wird fantasiert, dass Laura möglicherweise keinen ‚Halt‘ in ihrem Leben hat. Ihre Zukunft ist sehr ungewiss, da sie vielleicht in ein Heim kommt...“ (Schoffnegger 2005, 17/1).

Diese Sichtweise von Lauras Schreien ermöglicht es mir während meiner weiteren Tätigkeit, über die Begleitung durch das Seminar hinaus, Lauras Schreien besser auszuhalten und sie nicht mehr als Tyrannin zu erleben. Der geschützte Rahmen der Seminargruppe ermöglicht es den Teilnehmern, den Raum zu eröffnen, Dinge auszusprechen und gemeinsam zu thematisieren, die während der Praktikumstätigkeit im pädagogischen Alltag nicht

möglich gewesen wären. Damit wäre es jedoch auch nicht möglich, sich intensiv mit dem Erleben und Verhalten der Schülerinnen der Basalen Schulgruppe und mit meinem eigenen Erleben und Verhalten auseinander zu setzen. Dies hätte zur Folge, dass meine Weiterentwicklung während meiner Tätigkeit als Praktikantin nicht in diesem Ausmaß möglich gewesen wäre.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Rolle der Seminargruppe in der Work Discussion sehr wichtig ist. Die Gruppe vermittelt den Teilnehmern, und im Besonderen jener Person deren Protokoll gerade besprochen wird, ein Containment. Dabei ist es möglich auch bedrohliche Gefühle aus dem pädagogischen Alltag zu thematisieren. In der Seminargruppe wird über die protokollierten Situationen aus dem pädagogischen Alltag des jeweiligen Protokollanten mit der Seminarleitung gemeinsam nachgedacht und reflektiert. Dabei kommt ein Verstehensprozess in Gang, der einen neuen Raum für pädagogische Handlungen eröffnet.

Anhand der Praxisdokumentation wird deutlich, welch großen Stellenwert die Work Discussion in der Aus- und Weiterbildung einnehmen kann. Gerade in der Arbeit mit Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen ist es wichtig, in der Ausbildung bzw. am Anfang der beruflichen Tätigkeit einen Raum zur Verfügung zu haben, in dem der Berufsanfänger gut aufgehoben ist mit seinem Erleben, seinen Gefühlen und Eindrücken. Diesem Anspruch kann ein Work Discussion Seminar entsprechen und zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung beitragen.

## *5.7 Zusammenfassung*

In diesem Kapitel wurde die Arbeit mit Laura in drei Bereichen dargestellt (Nahrungsaufnahme, Schreien und Beziehungsgestaltung) und mit Hilfe von Ausschnitten aus den Beobachtungs- und Besprechungsprotokollen bearbeitet, um danach meine Weiterentwicklung im Rahmen des Work Discussion Seminars und die Rolle der Seminargruppe darstellen zu können. Dabei wurde deutlich, in welcher Art und Weise sich meine Arbeit im Laufe des Praktikums während des Work Discussion Seminars entwickelt hat. Zusammenfassend wird dies anhand folgender Punkte deutlich:

- Zwischen Laura und mir fanden die ganze Zeit, während meiner Tätigkeit als Praktikantin in der Basalen Schulgruppe, Beziehungsprozesse statt. Diese konnten von mir immer förderlicher gestaltet werden, wie dies in den drei Unterkapitel 5.1, 5.2

und 5.3 aufgezeigt werden konnte. An dieser Stelle sei im Besonderen auf das Beispiel der Interaktion zwischen Laura und Sarah verwiesen.

- In meinen Ausführungen wurde deutlich, dass ein Verstehensprozess bei mir stattgefunden hat. Anfangs war ich noch sehr unsicher und konnte die Äußerungen von Laura nicht verstehen. Gegen Ende des Praktikums und mit Hilfe der Reflexionen in der Seminargruppe ist es mir immer öfter gelungen sie und Situationen in der Arbeit mit ihr zu verstehen.
- Die Seminargruppe bot mir ein Containment und eröffnete mir die Möglichkeit mich mit meinen bedrohlichen Gefühlen auseinanderzusetzen. Dies wurde im Besonderen bei der Situation der Nahrungsaufnahme und des Schreiens während einer Gehstrecke deutlich, als es mir möglich war, in der Besprechung der Seminargruppe meine Gefühle auszudrücken und Laura als Tyrannin zu bezeichnen.
- Die Leiterin und die Teilnehmer der Seminargruppe ermöglichten es mir bei der Besprechung meiner Arbeitsprotokolle über meine Handlungen im pädagogischen Alltag in der Basalen Schulgruppe nachzudenken und diese zu reflektieren. Im Zuge dessen kommt ein Verstehensprozess in Gang, der die Eröffnung neuer pädagogischer Handlungen ermöglicht.

Wie an meinen Ausführungen in diesem Kapitel deutlich wird, kann die Work Discussion einen sehr wichtigen Teil in der Aus- und Weiterbildung darstellen. Gerade in der Arbeit mit Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen ist es sehr schwierig zu verstehen, da sich diese Personengruppe nicht den herkömmlichen Kommunikationsinstrumenten bedienen kann. Es besteht beständig die Gefahr, dass Pädagogen Schlüsse ziehen, die für die betroffenen Personen nicht zutreffen und die Gefahr besteht, dass Personen mit schweren und mehrfachen Behinderungen vom Subjekt zum Objekt pädagogischer Handlungen werden (vgl. Kap. 1.2). Im dargestellten Fallbeispiel ist es mir möglich mit Hilfe des Nachdenkens und Reflektierens in der Seminargruppe möglich, Laura immer besser und öfter zu verstehen und in den Situationen adäquat zu reagieren. In Anlehnung an Günther Bittner (2005, 32) konnte eine Bewegung bei mir ausgemacht werden, die bei mir selbst vollzogen wird, um Laura aus einer anderen Perspektive zu sehen. Dieser Verstehensbegriff enthält jedoch nicht den Aspekt der Beziehung und das Verstehen von Bezie-

hungsprozessen. Datler (2000, 64) weist auf ihre große Bedeutung für die pädagogische Arbeit hin (vgl. Kap. 1.4.2):

„Die Art und Weise, in der sich unser Gegenüber in verbaler und nonverbaler Form äußert, ist ein Teil dieses Beziehungsgeschehens, das uns wiederum veranlasst, Bilder und Vorstellungen von ihm und seiner Lebenslage auszubilden. Wenn wir uns dann entschließen, in der jeweiligen Situation in dieser oder jener Form aktiv zu werden, so setzen wir Akte der Beziehungsgestaltung, die von unserem Gegenüber in unterschiedlicher Weise wahrgenommen werden können; wobei es von diesen Akten der Beziehungsgestaltung maßgeblich abhängt, welche Gefühle, Eindrücke, Überlegungen, Entscheidungen - kurz: welche psychischen Prozesse - auf Seiten unseres Gegenübers geweckt, unterstützt oder gehemmt werden“ (Datler 2000, 64). Um zu differenzierten Einschätzungen gelangen zu können, müssen sich Pädagogen um verstehende Zugänge bemühen, um abschätzen zu können, welche Bedeutung diese Beziehungsprozesse für die weitere Entwicklung der Adressaten haben. Im fünften Kapitel dieser Diplomarbeit konnte aufgezeigt werden, dass dies im Rahmen eines Work Discussion Seminars möglich ist.

Die Work Discussion eröffnet die Chance an der Beziehungsgestaltung mit Personen mit schweren und mehrfachen Behinderungen zu arbeiten und in weiterer Folge kann ein Verstehensprozess dieser Personengruppe beim Pädagogen in Gang kommen. Dabei ist es möglich die komplexen Beziehungen zu reflektieren und die damit zusammenhängenden Eindrücke, Überlegungen und Entscheidungen, die in der jeweiligen Situation auf der Seite des Pädagogen und auf jener seines Gegenübers vorhanden sind, zu bearbeiten. Es wird im Seminar der Frage nachgegangen, wie die beteiligten Personen das Geschehen erlebt haben könnten und welchen Einfluss dies auf die einzelnen Situationen im Arbeitsalltag, die auch zum Teil protokolliert wurden, und Interaktionen gehabt haben mag. Indem die Seminarteilnehmer ihre Eindrücke und Gefühle an die Protokollantin weitergeben, können neue Sichtweisen der jeweiligen Situation eröffnet werden.

In diesem Kapitel wurde aufgezeigt, dass es mir möglich ist, mich hinsichtlich der Beziehungsgestaltung mit Laura und dem Verstehensprozess weiterzuentwickeln und sensibler für Lauras Beziehungsangebote zu werden. In einem Work Discussion Seminar ist es den Teilnehmern möglich, zu erfassen, „...welch große Bedeutung bewusste und unbewusste Emotionen, sowie emotionale Erfahrungen für ihr eigenes professionelles Wahrnehmen, Erleben, Denken und Handeln sowie für das Wahrnehmen, Erleben, Denken und Handeln

all jener Menschen haben, mit denen sie beruflich zu tun haben“ (Datler 2004, 120). Bei dieser Methode wird den Seminarteilnehmern die Möglichkeit eröffnet, sensibler für die engen Zusammenhänge zwischen bewussten und unbewussten Emotionen und emotionalen Erfahrungen zu werden und sensibler für die Besonderheit von Beziehungsprozessen und ihrer Dynamik werden. In diesem Kapitel ist nachzulesen wie dies im Rahmen eines Work Discussion Seminars an der Universität Wien in der Arbeit mit Laura, einem Mädchen mit schweren und mehrfachen Behinderungen gelungen ist. Im folgenden Kapitel wird die Relevanz der Fallstudie über Laura untersucht, um den wissenschaftlichen Ertrag des Falls herausarbeiten zu können. Es wird untersucht, ob und inwiefern ein Erkenntnisbeitrag in dieser Diplomarbeit geleistet wurde.



## 6. Wissenschaftliche Relevanz der Fallstudie

Die Methode der Work Discussion, wie sie in dem Seminar an der Universität Wien durchgeführt wurde, ist wie bereits in Kapitel 2 festgehalten der Einzelfallstudie zuzuordnen, welche der qualitativen Forschung zuzuordnen ist.

Mit Hilfe der deskriptiv formulierten Praxisprotokolle und der darauf folgenden Besprechung und Reflexion dieser in der Seminargruppe erhält der Leser dieser Diplomarbeit Einblick in das Erleben und Verhalten der Verfasserin und der Adressaten der pädagogischen Handlungen, im Besonderen von Laura.

In den folgenden Kapiteln wird auf die Relevanz von Falldarstellungen eingegangen, um danach die Bedeutung der vorliegenden Fallstudie und deren Beitrag für die wissenschaftliche Theoriebildung darstellen zu können. Zunächst wird jedoch im folgenden Unterkapitel auf die Bedeutung der Einzelfallstudie eingegangen.

### *6.1 Bedeutung der Einzelfallstudie*

Datler und Steinhardt (1999) sprechen sich in ihrem Artikel „Schulische Integration und Interaktionsforschung: Ein Plädoyer für differenzierte Einzelfalldarstellungen und Einzelfallanalysen“ für eine differenzierte Einzelfalldarstellung und Einzelfallanalyse mit dem Hinweis aus, „...pädagogische Entscheidungen, wie sie in einzelnen Situationen beständig getroffen werden müssen, in vielschichtigen praxisleitenden Momenten gründen, zu denen auch generalisierende Alltagserfahrungen, spezifische Interpretationstendenzen“ (Datler, Steinhardt 1999, 268) zählen. Solche Interpretationstendenzen und die daraus folgenden Annahmen stammen über weite Strecken aus Einzelfallerfahrungen. Diese sind auf die jeweilige pädagogische Situation bezogen und sind den einzelnen Akteuren nur zum Teil bewusst (Datler, Steinhardt 1999, 368).

Mit Falldarstellungen kann man Pädagogen die Gelegenheit bieten, ihre „... praxisleitenden Interpretationstendenzen, Annahmen und Alltagserfahrungen mit Berichten, Auslegungen und Schlussfolgerungen zu kontrastieren, die auf andere ... Einzelfälle bezogen sind ...“ (Datler, Steinhardt 1999, 368). Im folgenden Unterkapitel wird auf die historische

Entwicklung der Einzelfallforschung eingegangen. Danach wird in Kapitel 6.1.2 auf die Formen von Einzelfalldarstellungen nach Steinhardt und Datler(1999) eingegangen, um danach auf die Relevanz der in dieser Diplomarbeit dargestellten Einzelfallstudie eingehen zu können.

### 6.1.1 Historische Entwicklung der Einzelfallforschung

Die Einzelfallforschung, die der qualitativen Sozialforschung zugeordnet wird, kann in der Heilpädagogik auf eine lange Tradition zurückblicken (Kloimstein 2002, 85, Wember 1989, 176). Wember (1989, 176) geht davon aus, dass im Mittelpunkt sonderpädagogischer Reflexion und Aktion steht und stand das Individuum, und deshalb ist es „... nicht verwunderlich, dass Fallstudien in dieser Disziplin eine lange Tradition haben, die bei *Caspar Hauser* und dem Wolfsjungen von Averyon im vorletzten Jahrhundert beginnen und bis in die Gegenwart reicht.“ Die Einzelfallstudie stand aufgrund der großen Verbreitung der quantitativen Sozialforschung und dem Bedeutungsgewinn des Empirismus sehr lange im Hintergrund. Ende der 1960er Jahre sollten Erziehungsprozesse mit Hilfe von quantitativen Verfahren transparenten und pädagogischen Interventionen erfolgreicher gemacht werden (Kloimstein 2002, 85). „Durch die Adaption bewährter Forschungstechniken aus den Wissenschaften versprach man sich,... endlich auch die Pädagogik von ihrem kümmerlichen Dasein am Randbereich der seriösen Wissenschaften zu erlösen“ (Larcher 1996, 14)“ (Kloimstein 2002, 85).

Mitte der 1970er Jahre erfolgte eine Wende. Ein neues Forschungsparadigma, die Handlungsforschung, wurde in den Sozialwissenschaften entdeckt, welches Theorie und Praxis besser miteinander verknüpfen sollte (Kloimstein 2002, 85). Dabei stellt der Mensch in seinem Alltag den Gegenstand der Untersuchung dar. Die daraus gewonnenen Ergebnisse dieser praxisnahen Forschung sollen von den „Alltagsmenschen“ gelesen und verstanden werden. „Statt der abstrakten Sprache der Zahlen und Begriffe sollte anschauliche und sinnliche Schilderung der sozialen Wirklichkeit und verständliche Interpretation das Ziel des wissenschaftlichen Schreibens sein. Nicht Makrostudien, sondern Darstellungen und Analysen von konkreten Einzelfällen sollten den Menschen ihre soziale und psychosoziale Situation verständlich machen“ (Larcher 1996, 26 zit. nach Kloimstein 2002, 85). Der Mensch nimmt bei der qualitativen Sozialforschung eine Doppelrolle ein.

Kloimstein (2002, 85) geht in ihren Ausführungen in Anlehnung an Lamnek (2005, 298) von der Annahme aus, dass die Einzelfallstudie zwar eine gewisse Renaissance erlebt, allerdings hat sie methodisch gesehen ihren Stellenwert, der ihr zukommen könnte noch nicht erreicht. Die Einzelfallstudie nimmt nur eine marginale Position in der Sozialforschung ein. Dies ist damit zu begründen, dass die Einzelfallstudie keine konkrete Erhebungstechnik ist. „Gleichzeitig ist sie jedoch kein eigenständiges methodologisches Paradigma, weshalb die Fallstudie in den Methodologiearbeiten nicht zureichend berücksichtigt wird“ (Lamnek 2005, 298). Sie ist „... zwischen konkreter Erhebungstechnik und methodologischem Paradigma angesiedelt. Die Einzelfallstudie stellt einen Approach dar, einen Forschungsansatz“ (Lamnek 2005, 298). Wie bereits oben erwähnt ist sie keine spezifische oder isolierte Erhebungstechnik, sondern es handelt sich um eine vielschichtige methodische Vorgehensweise oder um eine Untersuchungsform. „Bei (Einzel-) Fallstudien werden besonders interessante Fälle hinsichtlich möglichst vieler Dimensionen und zumeist über einen längeren Zeitraum hinweg beobachtet (bzw. befragt, inhaltsanalytisch ausgewertet), beschrieben und analysiert“ (Kromrey 1986, 320 zit. nach Lamnek 2005, 299). Dabei ist es in der qualitativen Fallanalyse von großer Bedeutung die Erfassung eines ganzheitlichen Bildes der sozialen Welt zu erlangen (Kloimstein 2002, 86). „Die Reduzierung auf einige wenige Variablen des Untersuchungsgegenstandes wird als Verringerung der Komplexität des Gegenstandes angesehen und dadurch könnte die Individualität und Identität der zu Untersuchenden verletzt werden“ (Kloimstein 2002, 86).

„Das Ziel der Einzelfallstudie ist, genaueren Einblick in das Zusammenwirken einer Vielzahl von Faktoren (...) zu erhalten, wobei sie meist auf das Auffinden und Herausarbeiten typischer Vorgänge gerichtet ist“ (Fuchs et.al. 1978, 181, zit. nach Lamnek 2005, 301). Eine Einzelfallstudie kann beispielsweise von Personen, Gruppen, Organisationen oder Kulturen handeln. Die einzelne Person wird in dieser Form der Forschung als Fachmann für Deutungen und Interpretationen in der Alltagswelt angesehen (Lamnek 2005, 300). Es wird versucht die einzelnen Fälle in ihrer Ganzheitlichkeit zu erfassen. Dabei versucht die Einzelfallstudie „... durch die Untersuchung von alltagsweltlichen, realen Handlungsfiguren Handlungsmuster zu finden, von denen allgemeine Regelmäßigkeiten abgeleitet werden können“ (Kloimstein 2002, 86).

### 6.1.2 Formen von Falldarstellungen

In diesem Kapitel werden drei Formen der Falldarstellung definiert, um in einem weiteren Schritt das im zweiten Teil dieser Diplomarbeit dargestellte Praxisbeispiel einer dieser zuordnen zu können. Dies dient dazu, um in weiterer Folge im nächsten Kapitel die Relevanz dieser Fallanalyse für die Theoriebildung zu analysieren. Kloimstein (2002) beschreibt bereits in ihrer Diplomarbeit die verschiedenen Formen der Falldarstellung, aus oben genannten Grund werden an dieser Stelle die drei Formen nochmals beschrieben. Dabei bezieht auch sie sich auf Datler und Steinhardt (1999). Die beiden Autoren unterscheiden drei Formen der Falldarstellung. Die angeführten Unterscheidungen haben für das gesamte pädagogische Feld Relevanz, allerdings wurden diese Unterscheidungen im Zusammenhang von schulischer Integration dargestellt und das ist der Grund weshalb von Schülern und Lehrern gesprochen wird. Die drei Gruppen von Falldarstellungen lauten wie folgt:

- 1) Zur ersten Gruppe der Falldarstellungen zählen Berichte, die von Lehrern in Gestalt autobiographischer oder persönlich gehaltener Berichte verfasst werden. Diese Falldarstellungen sind stark individuell gefärbt und „... in der Regel eröffnen Fallberichte dieser Art nur ansatzweise genauere Einblicke in den komplexen Zusammenhang zwischenschulischen Interaktionsprozessen einerseits und der Entwicklung einzelner Kinder andererseits ...“ (Datler, Steinhardt 1999, 369).
- 2) Falldarstellungen, welche eine kursorische Wiedergabe und eingehende Kommentierung von Interaktionsprozessen aufweisen: Das Geschehen wird „... von Dritten beobachtet, dokumentiert und in weiterer Folge nach bestimmten vorweg definierten Kriterien in einer Weise kategorisiert oder analysiert ..., die den Ansprüchen kritisch-rationaler, empirischer Forschung möglichst entsprechen“ (Datler, Steinhardt 1999, 369). Dabei bleibt dem Leser oft verborgen wie sich die handelnden Personen in den jeweiligen Situationen konkret verhalten haben. Darüber hinaus wird nicht erwähnt, welche beobachteten Sequenzen von den Autoren dieser Falldarstellungen in welcher Weise interpretiert wurden. „Und wenn Leser selbst Vermutungen über das Erleben und das Verhalten der beobachteten Kinder und Lehrer anstellen oder der Frage nachgehen möchten, in welcher Weise die Bedeutung, die bestimmte Situationen für Beteiligte gehabt haben mögen, weitere ausmachbare

Entwicklungsschritte angestoßen haben könnte, so ist auch dies wegen des Fehlers der detaillierten Wiedergabe von Verhaltensbeobachtungen kaum möglich“ (Datler, Steinhardt 1999, 370).

- 3) Falldarstellungen in jenen Interaktionen über einen längeren Zeitraum hinweg beobachtet werden. Diese Beobachtungen werden so detailliert wie möglich in narrativer-deskriptiver Form wiedergegeben und in einem weiteren Schritt interpretiert. Sie werden „... auf die Frage hin untersucht werden, ob oder inwiefern ausmachbare Entwicklungen auf bestimmte Interaktions- und Beziehungserfahrungen zurückgeführt werden können“ (Datler, Steinhardt 1999, 370). Diese Ausarbeitung von Falldarstellungen und -analysen „... brächte somit nicht nur das Handeln von Subjekten in den Blick, sondern würde sich auch um die Einnahme und Eröffnung von Subjektperspektiven bemühen ...“ (Datler, Steinhardt 1999, 370).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es laut Datler und Steinhardt (1999) drei Formen von Einzelfalldarstellungen gibt. Bei der ersten Form werden autobiografische oder persönliche Berichte verfasst, die in das Interaktionsgeschehen zwischen Pädagogen und Adressat seiner Handlungen Einblick gibt. Bei der zweiten Form wird das Geschehen von einer dritten Person beobachtet und in weiterer Folge nach bestimmten Kriterien analysiert. Bei der dritten Form von Falldarstellungen werden Interaktionen zwischen Pädagogen und der Person, an die die pädagogischen Handlungen gerichtet sind, über einen längeren Zeitraum beobachtet und hinsichtlich der Frage untersucht, ob und inwiefern Entwicklungen auf bestimmte Interaktions- bzw. Beziehungserfahrungen zurückzuführen sind. Die Praxisdarstellung über die Arbeit mit Laura ist der dritten Form zuzuordnen.

Die Praxisprotokolle sind während meiner Tätigkeit als Praktikantin in einer Institution für Menschen mit Behinderungen in einer Basalen Schulklasse über einen Zeitraum von circa sechs Monaten entstanden. Ein Mal wöchentlich sind von mir Beobachtungsprotokolle über einen Zeitraum von einer Stunde angefertigt worden, welche das Interaktionsgeschehen zwischen mir, den Kolleginnen und den Schülerinnen mit schweren und mehrfachen Behinderungen beschreiben (vgl. Kap.5). Dabei war ich kein unbeteiligter Beobachter, sondern ich war Teil der Interaktion, ich gestaltete sie aktiv mit. Die Arbeitsprotokolle sind kurz nach dem Geschehen so detailliert und deskriptiv wie möglich angefertigt worden. Einige dieser Protokolle wurden danach in der Seminargruppe besprochen und analysiert.

Weiters wurde im Kapitel 5.6 der Diplomarbeit versucht aufzuzeigen, welchen Einfluss die Reflexion in der Seminargruppe auf mein weiteres Verhalten in der Arbeit mit Laura und den daraus entstehenden Verstehensprozess hat.

Nachdem die Falldarstellung über Laura der dritten Form zugeordnet werden konnte, wird im folgenden Kapitel die Relevanz der Einzelfallanalyse für die Theoriebildung bearbeitet, um danach die Bedeutung des Falls „Laura“, welcher im 5. Kapitel ausführlich dargestellt wurde, zu untersuchen.

## *6.2 Einordnung der Einzelfallstudie in eine von Datlers Formen der Einzelfallstudien*

Zunächst werden im Unterkapitel 6.2.1 die verschiedenen Formen von Einzelfallstudien nach Datler (1995) dargestellt, um sie im Kapitel 6.2.2 einer dieser Formen zuordnen zu können. Erst danach ist es in Kapitel 6.3 möglich den wissenschaftlichen Ertrag dieser Diplomarbeit auszuarbeiten.

### 6.2.1 Drei Formen von Einzelfallstudien nach Datler

Für die Ausführungen in diesem Unterkapitel wird der Text „Musterbeispiel, exemplarische Problemlösung und Kasuistik. Eine Anmerkung zur Bedeutung der Falldarstellungen im Forschungsprozeß“ von Datler (1995) herangezogen. Dabei steht das Verhältnis zwischen Einzelfallstudie und wissenschaftlicher Forschung im Zentrum des Interesses. Dabei knüpft der Autor an Kuhns Theorie des Paradigmas an und kommt zu folgenden drei Bedeutungen von Falldarstellungen, die sie im Forschungsprozess haben können:

- 1) Fallstudien können unabhängig von ihrer Länge vor dem Hintergrund weithin geteilter paradigmatischer Grundannahmen „normalwissenschaftlich“<sup>14</sup> referiert und diskutiert werden (Datler 1995, 725). Dabei wird das Besondere der Fallgeschichte wissenschaftlich bearbeitet, „... um innerhalb eines allgemein gehaltenen Theorie Rahmens bislang erarbeitete Wissensbestände weiter anzureichern, zu ergänzen oder zu differenzieren“ (Datler 1995, 725).

---

<sup>14</sup> „Normalwissenschaftliche Forschung zeichnet sich durch den Umstand aus, dass für alle Mitglieder einer wissenschaftlichen Gemeinschaft ,bestimmte Elemente des wissenschaftlichen Wissens ... nicht zur Disposition stehen, weil in ,bezug auf ihre Geltung in der wissenschaftlichen Gemeinschaft ein Konsens besteht‘ (Hoyningen-Huene 1989, S. 166)“ (Datler 1995, 723).

- 2) Fallgeschichten können als Anomalien betrachtet werden. Es wird versucht zu zeigen, dass bestimmte Schwierigkeiten, die an diesen Fallbeispielen deutlich werden, in Analogie zu bisherigen Problemlösungen nicht zufriedenstellend gelöst werden konnten und es neuer paradigmatischer Annahmen bedarf, „... die von einer wissenschaftlichen Gemeinschaft allgemein geteilt werden sollten, wenn diese daran gehen will, einzelne Probleme der dargestellten Art in wissenschaftlich zufriedenstellender Weise zu bearbeiten und vielleicht auch zu lösen“ (Datler 1995, 725).
- 3) Fallgeschichten können als exemplarische Problemlösungen verstanden werden. „Die Darstellung des Kasuistisch-Besonderen ist dann jeweils als Präsentation eines Musterbeispiels mit Problemdefinition und Problemlösung zu lesen. Einem solchen Musterbeispiel kommt über den Einzelfall hinaus paradigmatische Bedeutung zu, da es eine wissenschaftliche Gemeinschaft anregen oder gar anhalten soll, ähnliche Einzelfallprobleme analog zu diesem Musterbeispiel zu sehen und zu bearbeiten“ (Datler 1995, 725).

Datler (1995, 725) kommt bei seinen Ausführungen zu dem Schluss, dass die „... Darstellung des Kasuistisch-Besonderen ist dann jeweils als Präsentation eines Musterbeispiels mit Problemdefinition und Problemlösung zu lesen. Einem solchen Musterbeispiel kommt über den Einzelfall hinaus allgemeine paradigmatische Bedeutung zu, da es eine wissenschaftliche Gemeinschaft anregen oder gar anhalten soll, ähnliche Einzelfallprobleme analog zu diesem Musterbeispiel zu sehen und zu bearbeiten.“ Kuhn versteht weiters unter exemplarischer Problemlösung „... bestimmte, in Musterbeispielen vorgestellte Problemlösungen, die für die wissenschaftliche Arbeit dieser Wissensgemeinschaft insofern forschungsleitende Bedeutung haben, als über die Präsentation solcher exemplarischer Problemlösungen beispielgebender Weise zweierlei verdeutlicht wird: (1) welche Problemstellungen überhaupt als wissenschaftlich bearbeitbare Problemstellungen zu begreifen sind und (2) in welcher Weise diese Problemstellungen weiter zu bearbeiten sind, damit erwartet werden kann, daß die Lösungen dieser Probleme als wissenschaftlich akzeptierbare Problemlösungen Anerkennung finden können“ (Kuhn 1977, 393ff zit. nach Datler 1995, 723).

### 6.2.2 Zuordnung der vorliegenden Einzelfallstudie über die Arbeit mit Laura im Rahmen eines Work Discussion Seminars an der Universität Wien

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen stellt sich nun die Frage, welcher dieser drei Einteilungskriterien die Fallstudie in der vorliegenden Diplomarbeit zugeordnet werden kann. Diese Arbeit setzt sich mit der Beantwortung der zugrundeliegenden Forschungsfrage auseinander: Inwiefern kann die Work Discussion, dargestellt anhand eines Praxisbeispiels, dazu beitragen, zu einem tieferen Verstehen von schwerst mehrfach behinderten Menschen im pädagogischen Kontext zu kommen? Diese Frage wurde anhand von Protokollausschnitten beantwortet, indem in Kapitel 5 mein Verstehensprozess in der Arbeit mit Laura dargestellt wurde. Im Besonderen wurde auf die wichtige Rolle der Seminargruppe verwiesen (vgl. Kap. 5.6). Erst im geschützten Rahmen der Seminargruppe war es der Pädagogin (in diesem Fall mir selbst) möglich mich mit bedrohlichen Gefühlen auseinander zu setzen. Dies eröffnete mir die Möglichkeit neue pädagogische Handlungen zu setzen und darüber hinaus Laura und ihre Anliegen immer öfter zu verstehen.

Die Einzelfallstudie könnte der normalwissenschaftlichen Forschung zugeordnet werden. Für das Zustandekommen der Fallgeschichte wurde eine etablierte Forschungsmethodik, die Work Discussion angewendet. Mit der Praxisdarstellung über die Arbeit mit Laura wird ein weiteres Beispiel hinzugefügt, welches aufzeigt, wie nach dieser Methode gearbeitet wird. Darüber hinaus trägt diese Einzelfallstudie dazu bei, die Komplexität der Gestaltung von Beziehungsprozessen darzustellen. Dies wurde bereits in mehreren Diplomarbeiten an der Universität Wien unter Anderem von Barakova (2002), Brinskele (2007) Kloimstein (2002), Lindorfer (2002) und Reidl (2002) durchgeführt. Auch Datler (2002, 2004, 2006) widmet sich in drei Artikeln der Komplexität der Beziehungsprozesse. Das Fallbeispiel kann als weiterer Beitrag zu der wissenschaftlichen Auseinandersetzung verstanden werden.

Diese Diplomarbeit kann jedoch auch als exemplarische Problemlösung gelesen werden, denn die Arbeit zeigt, dass kontinuierliches Interesse an einer Person mit schweren und mehrfachen Behinderungen und die Reflexion der eigenen Arbeit im Work Discussion Seminar während des Studiums dazu beitragen kann, dass ein Verstehen von dieser Person statt finden kann. Für die Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen könnte gerade dies einen sehr wichtigen Beitrag leisten, da das Verstehen von dieser Personengruppe wissen-



schaftlich nicht in Frage gestellt wird, jedoch im pädagogischen Alltag Pädagogen oft vor Rätsel stellt. Das hier angeführte Beispiel könnte eine Möglichkeit sein, wie Pädagogen in ihrem Arbeitsalltag mit Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen zu einem tieferen Verstehen gelangen könnten. Exemplarische Problemlösungen, wie in der vorliegenden Diplomarbeit dargestellt wurde, sollen „Mitglieder der wissenschaftlichen Gemeinschaft anregen oder gar anhalten ..., ähnliche Einzelfallprobleme analog zu diesen Musterbeispielen zu begreifen und zu bearbeiten“ (Datler 1995, 219). Die vorliegende Diplomarbeit könnte eventuell einen Beitrag dazu leisten.

Es kann festgehalten werden, dass die vorliegende Einzelfallstudie sowohl der normalwissenschaftlichen Forschung zugerechnet werden kann, als auch als exemplarische Problemlösung gesehen werden kann. Im folgenden Unterkapitel wird der Ertrag für die wissenschaftliche Theoriebildung dargestellt.

### *6.3 Bedeutung der Einzelfallstudie für die Theorieentwicklung*

Nachdem die vorliegende Einzelfallstudie über die Arbeit mit Laura im Rahmen eines Work Discussion Seminars an der Universität einer Form der Falldarstellung zugeordnet werden konnte (vgl. Kap. 6.1) und im vorigen Unterkapitel (vgl. 6.2) festgestellt wurde, dass die Fallstudie sowohl der normalwissenschaftlichen Forschung zugeordnet werden kann als auch als exemplarische Problemlösung gelesen werden kann, wird in diesem Unterkapitel der Frage nachgegangen welchen Beitrag die vorliegende Diplomarbeit für die Theorieentwicklung leisten kann.

Die Praxisdokumentation über die Arbeit mit Laura in einer Basalen Schulklasse ist während eines Work Discussion Seminars an der Universität Wien entstanden. Dem Verfassen der Arbeitsprotokolle ist die Beobachtung vorausgegangen. Dabei wurde die Tätigkeit der Beobachtung erschwert, da ich sowohl Beobachter als auch zu Beobachtender war (vgl. Kapitel 2). Es wird das Verhalten während einer Stunde in regelmäßigen Abständen (wöchentlich) von mehreren Personen beobachtet, in diesem Fall von Schülern einer Basalen Schulklasse und im Besonderen von Laura, den Mitarbeitern und mir selbst, und danach in möglichst deskriptiver Weise in Form eines Praxisprotokolls festgehalten. Diese wurden danach in der Seminargruppe besprochen und in Besprechungsprotokollen festgehalten.

In den folgenden Abschnitten wird aufgezeigt, inwiefern die Ausführungen über die Work Discussion, inklusive des Praxisbeispiels, zur wissenschaftlichen Theoriebildung beitragen. Dazu wird untersucht, ob Aussagen aus bestehenden wissenschaftlichen Theorien gestützt werden können, ob meine Ausführungen einen weiteren Beitrag zum aktuellen Forschungsstand darstellen und, ob diese Diplomarbeit eventuell auch neue Erkenntnisse enthält.

Zunächst werde ich auf jene Bereiche eingehen, die Aussagen aus anderen wissenschaftlichen Publikationen stützen, im Besonderen die Ausführungen über die Work Discussion hinsichtlich der wichtigen Rolle der Seminargruppe. Meinen Ausführungen ist zu entnehmen, welche wichtige Rolle die Seminargruppe in meinem Verstehensprozess eingenommen hat (vgl. Kap. 5). Diese wurde in Kapitel 5.6 detailliert dargestellt. Die entlastende Funktion der Seminargruppe hat bereits Klauber (1999) in ihrem Artikel erwähnt.

Wie bereits erwähnt können mit Hilfe der Reflexionen in der Seminargruppe Rückschlüsse über das Verhalten der beteiligten Personen erfolgen. Dies ermöglicht die Gefühle und das psychische Erleben aller Beteiligten zu bearbeiten und zu verstehen. Das Verständnis für die Beziehungsprozesse eröffnet neue Entwicklungsmöglichkeiten für die Beziehung zwischen Laura und mir. Die Dokumentation dieser Einzelfallstudie in Form der vorliegenden Diplomarbeit ermöglicht es Interaktionsprozesse und Gefühle für Leser nachvollziehbar zu machen. Mit Hilfe des Reflektierens während des Work Discussion Seminars ist es mir gelungen Lauras Verhalten besser verstehen zu können und in einigen Situationen adäquat darauf zu reagieren. Darüber hinaus wurde ich während des Seminars von der Seminargruppe dabei unterstützt für Beziehungsangebote dieser Personengruppe, die oft nur durch sehr genaues Beobachten entdeckt werden können (vgl. Kap. 5), sensibler zu werden.

Diese Einzelfallstudie kann insofern zur Theoriebildung beitragen, da die wenigen theoretischen Ausführungen über Work Discussion Seminare (vgl. Kap. 3) gestützt werden. Zum Beispiel geht Datler (2004, 120) in seinen Ausführungen davon aus, dass „...die ‚work paper discussion‘ eine besondere Form der Reflexion des Beziehungsgeschehens dar(stellt, Anm. des Verf.), die auf das differenzierte Verstehen von Beziehungsprozessen abzielt und genau deshalb auch dazu anregt, ‚neue Wege der Erziehung und Förderung‘ zu finden.“ Diese Auffassung konnte in meiner Diplomarbeit mit den Ausführungen über die Arbeit mit Laura bestätigt und gestützt werden. Mit Hilfe des Work Discussion Seminars war es möglich andere Wege in der Arbeit mit Laura einzuschlagen, wie sich dies am Beispiel der

Gestaltung von einer längeren Interaktionssequenz zwischen Laura und ihrer Schulkollegin Sarah zeigt (vgl. Kap. 5.3).

Darüber hinaus stützen meine Ausführungen die Auffassung, dass diese Form des Seminars wichtig ist für die Aus- und Weiterbildung von Pädagogen. Diese Forderung stellt Datler in seinen Artikeln aus den Jahren 2006, 2003 und auch Markowitsch, Messerer und Prokopp (2004) kommen in ihrem Artikel zu dem Schluss, dass die Work Discussion ein wichtiges Aus- und Weiterbildungsinstrument ist. Die vorliegende Diplomarbeit zeigt, dass die Forderung, Work Discussion Seminare in etablierte Ausbildungsformen zu integrieren, eine sehr wichtige ist, da diese Form der Bearbeitung von Gefühlen und Reflexion von Beziehungsprozessen dazu beiträgt, zu einem tieferen Verstehen der Adressaten der pädagogischen Handlungen zu gelangen.

Die vorliegende Diplomarbeit stellt einen weiteren Beitrag dar, in dem der Leser Einsicht erhält, welche Prozesse im Rahmen eines Work Discussion Seminars in Gang kommen und wie in diesem Forschungsseminar an der Universität gearbeitet wird. Es wurde in den Diplomarbeiten von Barakova (2002), Kloimstein (2002), Lindorfer (2002) und Reidl (2002) dargestellt, wie solch ein Forschungsseminar aufgebaut sein kann. Das von mir beschriebene Seminar unterscheidet sich jedoch und darüber hinaus wurden die vier Phasen der Work Discussion in meinen Ausführungen sehr umfangreich und detailliert dargestellt.

Darüber hinaus kann der Verstehensprozess eines Mädchens mit schweren und mehrfachen Behinderungen, der bei mir mit Hilfe der Reflexionen in der Seminargruppe in Gang gekommen ist, anhand meiner Ausführungen nachvollzogen werden. Damit kann die in der Einleitung aufgezeigte Forschungslücke geschlossen werden: Mit dieser Diplomarbeit wird zum ersten Mal die wissenschaftliche Bearbeitung von Protokollen aus einem Work Discussion Seminar über die Arbeit mit einer Person mit schweren und mehrfachen Behinderungen vorgelegt. Es konnte anhand von Protokollausschnitten aufgezeigt werden, dass ein Verstehensprozess von einer Person mit schweren und mehrfachen Behinderungen auf Seiten einer Pädagogin, die sich noch in Ausbildung befindet, statt gefunden hat (vgl. Kap. 5.5 und 5.6).

Nicht zuletzt sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass bis zu diesem Zeitpunkt die vorhandene Literatur über die Work Discussion noch nicht in dieser detaillierten und umfas-

senden Form dargestellt wurde. In der vorliegenden Diplomarbeit wurde im dritten Kapitel die Literatur zur besseren Übersichtlichkeit in deutschsprachige und englischsprachige Literatur geteilt. Der Fokus dabei wurde auf die vorhandene Literatur über die Anwendung der Methode der Work Discussion in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung bzw. der schweren und mehrfachen Behinderung gelegt. Dabei wurde festgestellt, dass es bis jetzt keine wissenschaftliche Literatur über die Arbeit in einem Work Discussion Seminar mit Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen gibt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass diese Diplomarbeit sowohl bestehende wissenschaftliche Publikationen über die Anwendung der Work Discussion stützt als auch einen neuen Beitrag leistet. Mit dieser Diplomarbeit wird erstmals dokumentiert, inwiefern ein Verstehensprozess auf Seiten des Pädagogen von einer Person mit schweren und mehrfachen Behinderungen im Rahmen eines Work Discussion Seminars statt gefunden hat.

#### *6.4 Zusammenfassung*

Im sechsten Kapitel der vorliegenden Diplomarbeit wurde der Frage nach der wissenschaftlichen Relevanz der Einzelfallstudie über die Arbeit mit Laura nachgegangen. Dazu wurden die Praxisdokumentation der dritten Form von Falldarstellungen nach Datler und Steinhardt (1999) zugeordnet.

In meinen Ausführungen bin ich zu dem Schluss gekommen, dass die Praxisdokumentation zwei Formen von Fallstudien zuzuordnen ist. Einerseits könnte sie der Normalwissenschaft zugeordnet werden, da in meinen Ausführungen bereits vorhandene Publikationen über die Work Discussion und über Beziehungsprozesse gestützt werden. Andererseits könnte die Einzelfallstudie auch als exemplarische Problemlösung verstanden werden, da aufgezeigt wurde, dass das kontinuierliche Interesse an einer Schülerin mit schweren und mehrfachen Behinderungen und die Reflexion der Arbeit mit dieser Person darauf schließen lässt, dass es im Rahmen eines Work Discussion Seminars zu einem tieferen Verstehen von Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen kommen kann.

Weiters wurde aufgezeigt, dass die Ausführungen in dieser Diplomarbeit bestehende Publikationen über die Work Discussion stützen. Außerdem eröffnet die Dokumentation der Einzelfallstudie über die Arbeit mit Laura in der vorliegenden Diplomarbeit eine Möglichkeit, die Interaktionsprozesse und Gefühle, die in einem Work Discussion Seminar bearbeitet werden, für Leser transparent und nachvollziehbar zu machen. Darüber hinaus wird

mit der vorliegenden Diplomarbeit zum ersten Mal die wissenschaftliche Bearbeitung von Protokollen aus einem Work Discussion Seminar vorgelegt, die in einer Basalen Schulgruppe entstanden sind und den Verstehensprozess einer Praktikantin in der Arbeit mit einem Mädchen mit schweren und mehrfachen Behinderungen darstellt.

## Resümee

Wir Menschen befinden uns beständig in einem Prozess des Verstehens. Sobald wir jedoch auf Personen treffen, deren Verhalten wir uns nicht erklären können, wie jenes von Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen, wird dieser Prozess unterbrochen. Wir empfinden unser Gegenüber als anders und fremd. Darüber hinaus wird Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen von ihrem alltäglichen Umfeld oft nicht zugestanden, dass sie selbst Beziehungen gestalten können. An dieser Stelle soll nun die Forschungsfrage, welche dieser Diplomarbeit zugrunde liegt beantwortet werden. Sie lautet wie folgt:

Inwiefern kann die Work Discussion, dargestellt anhand eines Praxisbeispiels, dazu beitragen, zu einem tieferen Verstehen von schwerst mehrfach behinderten Menschen im pädagogischen Kontext zu kommen?

Diese Frage wurde mit Hilfe meiner Ausführungen beantwortet. Anhand von Ausschnitten aus den Praxis- und Besprechungsprotokollen, welche im Laufe des Work Discussion Seminars an der Universität Wien entstanden sind, wurde mein Verstehensprozess dargestellt. In der vorliegenden Diplomarbeit wurde die Entwicklung der Beziehung zwischen Laura und mir und dem daraus resultierenden Verstehensprozess meinerseits während des Praktikums in einer Basalen Schulklasse dargestellt. In den Interpretationen im Seminar werden meine Schwierigkeiten in diesem Prozess sehr deutlich, die mir erst im Laufe der Zeit bewusst werden und mit Hilfe der Seminargruppe aufgezeigt werden konnten. In diesem Zusammenhang wurde die wichtige Rolle der Seminargruppe in meinem Weiterentwicklungs- und Verstehensprozess aufgezeigt. Mit Hilfe der besonderen Form der Praxisdokumentation und –reflexion, die in der Methode der Work Discussion angewendet wird, können diese Schwierigkeiten und unbewussten Prozesse an die Oberfläche gelangen und bearbeitet werden. Dabei ist es gelungen, auch Lauras Erleben und Verhalten zu bearbeiten und damit war es möglich, dass der Verstehensprozess bei mir statt finden konnte und ich Lauras Schreien besser verstehen und aushalten konnte.

Das Work Discussion Seminar ist eine Möglichkeit Situationen in der Praxis zu reflektieren und in weiterer Folge besser zu verstehen. Dabei werden die Verstrickungen des Päd-

gogen in der Beziehungsgestaltung aufgezeigt und eröffnen die Möglichkeit diese im Rahmen des Seminars zu bearbeiten. Aus diesem Grund können neuen Sichtweisen in den pädagogischen Alltag einfließen, in meinem Fall die Arbeit in einer Basalen Schulgruppe und im Besonderen die Arbeit mit Laura. Im Laufe dieser Zeit war es möglich zu einem tieferen Verstehen für Laura zu gelangen und ihre Verhaltensweisen zu verstehen. Deshalb ist es wichtig, dass die Work Discussion in der Aus- und Weiterbildung von Pädagogen angewendet wird.

An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass mit dieser Diplomarbeit erstmals die Anwendung der Methode der Work Discussion mit Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen, im Besonderen mit Laura, im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit dargestellt wird. Darüber hinaus wird in dieser Diplomarbeit die zu diesem Zeitpunkt vorhandene gesamte vorhandene Literatur zur Methode der Work Discussion zusammengetragen und kurz vorgestellt. Diese Diplomarbeit stützt Publikationen über die Work Discussion, und darüber hinaus wird mir ihr ein weiteres Anwendungsgebiet, nämlich in der Arbeit mit schweren und mehrfachen Behinderungen, eröffnet.

Mein persönlicher Erkenntnisgewinn dieser Diplomarbeit liegt darin, dass ich aufgrund dieses Verstehensprozesses, welcher im Rahmen des Work Discussion Seminars in Gang gekommen ist, Lauras Verhalten besser verstehen konnte, das mit Hilfe der Praxisprotokolle belegt werden konnte. Nach Beendigung des Dokumentierens über die Arbeit mit Laura ist mir immer wieder die Gestaltung von sehr harmonischen und ruhigen Situationen gelungen. Darüber hinaus war es mir möglich Lauras Schreien in einigen Situationen auszuhalten und ihr adäquate Hilfestellungen anzubieten. Nach Beendigung meines Praktikums in der Basalen Schulklasse bestärkten mich meine Erlebnisse während dieser Zeit, mich in meiner beruflichen Laufbahn auch weiterhin auf die Arbeit mit Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen einzulassen.

## Literatur

- Anstötz C. (1985) Den geistigbehinderten Menschen „verstehen“ - zur naturalistischen Version eines hermeneutischen Verfahrens. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 36. Jg., Heft 7, 469-476
- Bach, H. (1998) Beziehungsprozesse in der neueren wissenschaftlichen heilpädagogischen Literatur. In: Datler, W.; Gerber, G.; u.a. (Hrsg.): Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse. Edition SZH/SPC: Luzern, 25-37
- Bach, H. (1991) Zum Begriff „Schwerste Behinderung“ In: Fröhlich, A. (Hrsg.) Handbuch der Sonderpädagogik. Pädagogik bei schwerster Behinderung. Berlin: Edition Marhold
- Bakic, B. (1999) Über die Babybeobachtungsmethode Esther Bicks und die Möglichkeiten ihrer Anwendung in der psychoanalytischen Pädagogik. Diplomarbeit an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät
- Becker, M. (2002) Begegnungen im Niemandsland. Musiktherapie mit schwermehrfachbehinderten Menschen. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz Verlag
- Biermann, A.; Goetze, H. (2005) Sonderpädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer GmbH
- Bittner, G. (2005) „Es“ versteht. In: Bittner G. (Hrsg.) (2005) Menschen verstehen. Wider die „Spinnweben dogmatischen Denkens“. Würzburg: Königshausen und Neumann, 25-34
- Bogyi, G. (1998) Trauerarbeit - ein unverzichtbarer Aspekt heilpädagogischer Beziehungsgestaltung? In: Datler, W.; Gerber, G.; u.a. (Hrsg.): Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse. Edition SZH/SPC: Luzern, 113-132
- Briggs, S.; Ingall, G. (2005) Editorial. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications. Vol. 8, No.1, 1-4
- Brinskele, H. (2007) Ergotherapie psychoanalytisch. Zur Entwicklung einer neuen Perspektive hinsichtlich der Einschätzung von Ursache- und Wirkungsverhältnissen bei kindlichen Dyspraxien; angestoßen im Rahmen einer professionsübergreifenden Analyse des Begriffes respektive Phänomens "Dyspraxie". Diplomarbeit an der Universität Wien



- Bundschuh, K. (1998) Aspekte der Analyse heilpädagogischer Beziehungen aus pädagogisch-psychologischer Perspektive. In: Datler, W.; Gerber, G.; u.a. (Hrsg.): Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse. Edition SZH/SPC: Luzern, 53-59
- Bundschuh, K. (2000) Wahrnehmen - Verstehen - Handeln: Einführende Gedanken. In: Bundschuh, K. (Hrsg.) Wahrnehmen - Verstehen - Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Julius Klinkhardt: Bad Heilbronn, 11-17
- Datler, W. (1995) Musterbeispiel, exemplarische Problemlösung und Kasuistik. Eine Anmerkung zur Bedeutung der Falldarstellung im Forschungsprozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41.Jg., Nr.5, 719-728
- Datler, W. (1998) Die Analyse heilpädagogischer Beziehungen als zentraler Gegenstandsbereich heilpädagogischer Reflexion. Zur Einführung. In: Datler, W.; Gerber, G.; u.a. (Hrsg.): Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse. Edition SZH/SPC: Luzern, 17-21
- Datler, W. (2000) Das Verstehen von Beziehungsprozessen - eine zentrale Aufgabe von heilpädagogischer Praxis, Lehre und Forschung. In: Bundschuh, K. (Hrsg.) Wahrnehmen - Verstehen - Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Julius Klinkhardt: Bad Heilbronn, 59-77
- Datler, W. (2003) Erleben, Beschreiben, Verstehen: Vom Nachdenken über Gefühle im Dienst der Entfaltung von pädagogischer Professionalität. In: Dörr, M.; Göppel, R. (Hrsg.) Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion?. Gießen: Psychosozial Verlag, 241-264
- Datler, W. (2004): Die heilpädagogische Beziehung als Gegenstand der Reflexion und Ort der Veränderung: Über das Ringen um Verstehen, die Erarbeitung von Handlungsspielräumen und das Konzept der „work discussion“. In: Kannevischer, S. u.a. (Hrsg.): Verhalten als subjektiv-sinnhafte Ausdrucksform. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 116-126
- Datler, W. (2006) Geistig behinderte Menschen ansprechen. Über Mentalisierungsprozesse und die Bedeutung der Thematisierung von Innerpsychischem. In: Gruntz-Stoll, J. (Hrsg.): Verwahrlost, beziehungsgestört, verhaltensoriginell: Zum Sprachwandel in der Heil- und Sonderpädagogik. Haupt Verlag: Basel, 2006, 69-91
- Datler, W.; Steinhardt, K. (1999) Schulische Integration und Interaktionsforschung: Ein Plädoyer für differenzierte Einzelfalldarstellungen und Einzelfallanalysen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 68 (1999), 365-376

- Datler, W.; Steinhardt, K.; Trunkenpolz, K.; Hovner-Reisner, N. (2008) Zweisamkeit vor Dreisamkeit? Infant Observation als Methode zur Untersuchung früher Triangulierungsprozesse. Wird publiziert in: Ruth, J., Katzenbach, D., Dammasch, F. (Hrsg.) Triangulierung - Lernen, Denken und Handeln aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht. Brandes & Apsel: Frankfurt (in Druck, erscheint voraussichtlich im Herbst 2008)
- Datler, W.; Trunkenpolz, K. (2008) Observation nach dem Tavistock-Konzept: Deutschsprachige Veröffentlichungen über Infant Observation und damit verbundene Varianten des psychoanalytischen Beobachtens. Eine kommentierte Bibliographie. Wird publiziert in: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Einblick in die Tiefe. Infant Observation und ihre Anwendungen. Klett-Cotta: Stuttgart, 2009 (in Druck)
- Dilthey, W. (2001) Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Dilthey, W. (1957) Gesammelte Schriften. Bd.V. Stuttgart: B.G. Teubner Verlagsgesellschaft m.b.H.
- Dinold, M. (1998) Die heilpädagogische Beziehung in Bewegung, Sport und Spiel. Möglichkeiten außerschulischer (und schulischer) Angebote unter besonderer Berücksichtigung der Integration. In: Datler, W.; Gerber, G.; u.a. (Hrsg.): Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse. Edition SZH/SPC: Luzern, 292-297
- Ermann, G. (1996) Erfahrungen mit der Methode der Babybeobachtung. Die Schulung psychoanalytischer Kompetenz. In: Forum der Psychoanalyse 12, 279-290
- Fietkau S. (2007) Die geistige Behinderung in der Geschwisterbeziehung. Lebenswelt und Hilfen. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller
- Fröhlich, A. (2003) Basale Stimulation. Das Konzept. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben
- Fröhlich, A. (1997) Schwerste Behinderung. In: Hansen, G.; Stein, R. (Hrsg.) Sonderpädagogik konkret. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2. Auflage
- Gaedt, C. (Hrsg.) (1987) Psychotherapie bei geistig Behinderten. Beiträge der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie. Neuerkeröde: Neuerkeröder Anstalten
- Gudjons, H. (1993) Erziehungswissenschaft Kompakt. Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag
- Gudjons, H. (2003) Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt. 5. Auflage

- Harris, M. (1977) The Tavistock Training and Philosophy. In: Harris, M., Bick, E. (1987) Collected Papers of Martha Harris and Esther Bick. Perthshire: The Clunie Press, 259-282
- Hartland-Rowe (2005) Teaching and observing in work discussion. In: Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and Its Applications. Vol. 8, No.1, 93-102
- Höbartner, B. (2008) Kleinkindbeobachtung bei Charlotte Bühler und bei Esther Bick: eine Gegenüberdarstellung der Methoden als Beitrag zur Entstehungsgeschichte der Infant Observation nach dem Tavistock-Konzept. Diplomarbeit an der Universität Wien
- Hovner-Reisner, N.; Trunkenpolz, K. (2008) Kommentierte Auswahlbibliographie. Psychoanalytische Beobachtung nach dem Tavistock-Konzept als Forschungsinstrument. An Application of Infant Observation. Unter: [phaidra.univie.ac.at/o:616](http://phaidra.univie.ac.at/o:616) abgespeichert als pdf-Datei am 12.08.2008
- Jackson, E. (2005) Developing observation skills in school settings: The importance and impact of 'work discussion groups' for staff. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications. Vol. 8, No.1, 5-17
- Klauber, T. (1999) Observation 'at work'. The application of infant observation and its teaching to seminars in work discussion. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications. Vol. 2, No. 3, 30-41
- Klauß, T. (2006) Brauchen Menschen mehr als Kalorien und Flüssigkeit? - Ernährung als Thema der Bildung aller Menschen. In: Maier, N. J. (Hrsg.) (2006) Leben pur - Ernährung für Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben, 38-54
- Kloimstein, B. M. (2002) Erschwernisse in der Arbeit und in der Beziehungsgestaltung mit geistig behinderten Menschen. Einzelfalldokumentation und -reflexion als Chance differenzierten Verstehen. Diplomarbeit an der Universität Wien.
- Lamnek, S. (2005) Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. 4. Auflage
- Lazar, R, Lehmann, N., Häußlinger, G. (1986) Die psychoanalytische Beobachtung von Babys innerhalb der Familie. In: Stork, J. (Hrsg.) Zur Psychologie und Psychopathologie des Säuglings - neue Ergebnisse in der psychoanalytischen Reflexion. 3. Symposium der Poliklinik für Kinder- und Jugendpsychotherapie der Technischen Universität München. Stuttgart - Bad Cannstatt: Problemata, Frommann-Holzboog

- Lindorfer, D. (2002) Kommunikation mit einem geistig behinderten Menschen ohne verbale Ausdrucksmöglichkeit. Diplomarbeit an der Universität Wien
- Maier, N. J. (Hrsg.) (2006) Leben pur - Ernährung für Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.
- Mall, W. (2004) Kommunikation ohne Voraussetzungen mit Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Ein Werkheft. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH, 5. Auflage
- Markowitsch, J., Messerer, K., Prokopp, M. (2004) Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung. Wien: WUV Universitätsverlag
- Meyers großes Taschenlexikon (1999) in 25 Bänden. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: B.I.-Taschenbuchverlag. Band 24, 7. Auflage
- Miller, L. (2002) The relevance of observation skills to the work discussion seminar. In: The International Journal of Infant Observation and Its Applications. Vol. 5, No. 1, 55-72
- Niedecken, D. (2003) Namenlos. Geistig Behinderte verstehen. Weinheim: Beltz; 4. Auflage
- Niedecken, D.; Lausmann, I.; Pötzl, M. (2003) Psychoanalytische Reflexionen in der pädagogischen Praxis. Innere und Äußere Integration von Menschen mit Behinderung. Weinheim: Beltz
- Rehbein, B. (1997) Was heißt es einen Menschen zu verstehen? Stuttgart: M & P Verlag für Wissenschaft und Forschung
- Reidl, A. (2002) Über das Erleben und Bewältigen von Trennungen bei Kleinkindern. Diplomarbeit an der Universität Wien
- Scharrer, M. (2005) „Was hast Du für komische Haare, die sind hässlich.“ Über die Notwendigkeit des Verstehens. In: Bittner, G. (2005) Menschen verstehen. Wider die „Spinnweben dogmatischen Denkens“. Würzburg: Königshausen und Neumann, 130-141
- Schaub, H., Zenke, K.G. (2000) Pädagogisches Wörterbuch. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. 4. Auflage
- Sinason, V. (2000) Geistige Behinderung und die Grundlagen menschlichen Seins. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand
- Sternberg, J. (2005) Infant Observation at the Heart of Training. London, New York: Karnac

- Stinkes, U. (2006) Lebenspraxis und Bildung - Versorgen und versorgt werden. In: Maier, N. J. (Hrsg.) (2006) Leben pur - Ernährung für Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben, 27-37
- Wember, F. B. (1989) Die quasi-experimentelle Einzelfallstudie als Methode der empirischen sonderpädagogischen Forschung. In: Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (1989) 2, 176 - 189
- Wember, F. B. (1991) Ein argumentativer Versuch über die Möglichkeiten und Grenzen des Einfühlenden Verstehens als Methode sonderpädagogischer Forschung. In: Heilpädagogische Forschung. Zeitschrift für Pädagogik und Psychologie Behinderter 17, 61-73

## **Anhang**

### **Zusammenfassung**

Wir Menschen befinden uns ständig im Bemühen des Verstehens. An die Grenzen des Verstehens stoßen wir, sobald wir die Verhaltensweisen unseres Gegenübers nicht mehr einordnen können. Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen werden von anderen Menschen oft als anders, fremd und uneinfühlbar empfunden.

In der vorliegenden Diplomarbeit wird unter Bezugnahme auf ein Praxisbeispiel die Frage untersucht, ob es möglich ist mit Hilfe der Work Discussion zu einem tieferen Verstehen von Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen zu gelangen. Dabei kommt der Methode der Work Discussion und dem Verstehen von Beziehungsprozessen in der Arbeit mit Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen ein wichtiger Stellenwert zu. Weiters wird gezeigt, dass die Work Discussion in der Aus- und Weiterbildung von Pädagogen einen wichtigen Stellenwert einnehmen kann.

### **Abstract**

Human beings are always trying to understand other people. But as soon as we fail to assign the behavior of other people to our own behavior we are no longer able to understand. That's why other people often feel weird towards people with serious handicaps, both mentally and physically.

The present paper investigates the possibility of a better understanding of seriously mentally and/or physically handicapped people by means of a work discussion seminar. Therefore understanding the processes in relationships is of great importance when working with these persons.

# **Lebenslauf**

## **Persönliche Daten**

---

Name: Nicola Mayerhofer

Geburtsdatum und -ort: 13.4.1980, Wien

Familienstand: ledig

Adresse: 1160 Wien, Ottakringerstrasse 190-192/57

## **Ausbildung**

---

1986 – 1990    Volksschule der Stadt Wien, 1080 Pfeilgasse 42b

1990 – 1998    Wirtschaftskundliches Realgymnasium, 1080 Feldgasse 6-8

1998 – 2000    Studium der Handelswissenschaften an der Wirtschaftsuniversität Wien

1999 - 2008    Studium der Pädagogik mit der empfohlenen Fächerkombination Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien

## **Beruflicher Werdegang**

---

2002 - 2005 neben unterschiedlichen beruflichen Tätigkeiten in nichtpädagogischen Bereichen, Absolvierung verschiedener Praktika während des Studiums (unter Anderen auf der Psychiatrie des Kindes- und Jugendalters am AKH, bei den Wiener Sozialdiensten, im Institut Keil, Betreuerin bei der WIJUG, bei der Österreichische Autistenhilfe und der Caritas Wien)

01. 2006 - 09. 2007 Betreuerin bei der Caritas Wien in einer Wohngemeinschaft für Kinder- und Jugendliche mit mehrfachen Behinderungen

10. 2007 - 12. 2007 persönliche Assistenz bei einem Mann mit schweren körperlichen Beeinträchtigungen

Seit 01. 2008 Betreuerin bei GIN in einer Wohngemeinschaft für Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen





Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst und die dabei verwendeten Quellen im Literaturverzeichnis vollständig angeführt habe.

Wien, am .....

Nicola Mayerhofer